didáctica de la filosofía

AUGUSTO SALAZAR BONDY

DIDACTICA DE LA FILOSOFIA

AUGUSTO SALAZAR BONDY

DIDACTICA DE LA FILOSOFIA

EDITORIAL ARICA S. A.
LIMA PERU

A mis alumnos de filosofía
de la Facultad de Educación
de San Marcos.

Prólogo

La exigua bibliografía existente en castellano sobre metodología de la enseñanza de la filosofía, especialmente en la educación secundaria, y la necesidad de contar con un manual para uso de los alumnos de las facultades y escuelas dedicadas a preparar profesores de filosofía, me han decidido a publicar el libro que hoy aparece. En él reúno lo fundamental del contenido de los cursos sobre la materia que vengo dictando en la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos, desde 1954.

A lo largo de los veintiún capítulos del libro he tratado de exponer y esclarecer, cuando menos en una primera aproximación, el sentido general de la educación filosófica, los rasgos propios y distintivos del alumno que recibe esa educación y los del profesor que la imparte, los métodos y procedimientos específicos más recomendables, así como los medios auxiliares y los materiales de enseñanza de mayor utilidad, terminando con breves consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje filosófico. A este contenido principal he agregado, con el propósito de ampliar la información de que pueda disponer el profesorado de filosofía de nuestra lengua y alimentar así su celo de mejoramiento, dos anexos, el primero con algunos ejemplos típicos de programas de la educación secundaria y el segundo con un repertorio bibliográfico general sobre didáctica filosófica en español y en otros idiomas.

Producto de cursos diferentes, con programas y alumnado variable, el libro puede resentirse de cierta falta de homogeneidad y de equilibrio entre sus partes. Puesto que, de hecho, no todos los temas han sido desarrollados con la misma extensión

y profundidad, no puedo menos de ser consciente y de reconocerme culpable de estas limitaciones. Pero no debo dejar de mencionar, aunque sea por dejar a salvo la verdad y la exactitud, que no todos los tópicos considerados permiten un tratamiento semejante por falta de igual o suficiente documentación sobre experiencias y casos didácticos. No es indiferente a esta situación el hecho de que apenas está en su primera infancia la experimentación científica de los métodos didáctico-filosóficos y del uso de material de enseñanza, lo que obliga a mantener el enfoque reducido muchas veces a las propias experiencias o a las de un reducido círculo docente.

Pese a las limitaciones y a las circunstancias mencionadas, me ha parecido posible y más fructífero que nocivo el intentar una primera formulación de los más importantes y frecuentes asuntos filosófico-didáctico en el nivel de la educación secundaria, con la esperanza de que su publicación proporcione a los profesores, a la vez, una información básica de utilidad práctica, un motivo para experimentar y reflexionar y una ocasión para ejercitar su valioso espíritu de colaboración y de crítica.

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a las personas que, de modos diferentes pero con igual eficiencia y gentileza, me han ayudado en la preparación de este libro, haciendo posible que en su forma actual tenga menos defectos que los que tendría si sólo yo hubiera puesto mi empeño en él. A los doctores Alma y Armando Zubizarreta, que leyeron pacientemente los originales y me hicieron muy atinadas observaciones sobre forma y contenido. A las profesoras Hilda Araujo y Naldy Vásquez, y a los alumnos Cirila Morales y Fermín Huamaní, quienes contribuyeron a la elaboración y revisión de la bibliografía del Anexo 2; a la profesora Yolanda Cano de Canales que colaboró también en la bibliografía y ha hecho la revisión final de las pruebas de imprenta; a los colegas Oscar Franco, Reynaldo Alarcón y a mis exalumnos Manuel Miljanovic y Rolando Andrade que gentilmente me han proporcionado diversos materiales documentales de gran utilidad; a las señoritas Emma Carrión y María Mori, que mecanografiaron los originales; y a mis hijos

Anne y Laín, que hicieran menos fatigante mucho del menudo y delicado trabajo de control y ordenación de textos, fichas y originales.

A. S. B.

Lima, noviembre de 1967.

I

EDUCACION Y FILOSOFIA.

1. Idea de la educación.
2. Educación y socialización.
3. Educación y personalización.
4. Las formas de la educación.
5. La educación adaptativa.
6. La educación suscitadora.
7. La educación filosófica.
8. Contraste con otras clases de educación.
9. Bibliografía.

EDUCACION Y FILOSOFIA.

1.—*Idea de la educación.* La educación es un tipo particular de praxis humana. Dejando de lado la discusión sobre si existe en otras especies y concentrando nuestra atención en los casos de la especie humana, que son los que conocemos y vivimos cotidianamente, pueden destacarse en la educación los siguientes rasgos: se trata de una forma de la acción del hombre sobre el hombre gracias a la cual se introducen en la conducta de unos individuos —los educandos— ciertos cambios (en la actitud, el comportamiento, las ideas, etc.), que son generalmente queridos y provocados por otros individuos, los educadores. Es claro que no toda acción sobre una persona puede llamarse educar, ni todo individuo agente es propiamente un educador y tampoco todo efecto buscado y provocado es educativo. Disparar un balazo a un enemigo en la guerra no es ciertamente educarlo; tampoco lo es pagar el salario a un obrero, ni advertir al vecino que alguien ha venido a buscarlo. Así como no toda acción sobre una planta es una forma de cultivo (por ejemplo, no lo es pisar el césped para atravesar un terreno) sino sólo aquellas que se encaminan al cuidado, preservación y provocación de su desarrollo, así también educar es aquella praxis que acondiciona un medio y provoca ciertos efectos psicobiológicos en un individuo o grupo de individuos, con la mira de preservar y fomentar el desarrollo de éste. Pese a las objeciones que puedan oponérsele,[1] la idea de formación tiene aquí un papel importante, pues el educar como praxis está guiado por el desenvolvimiento y la realización de una forma de ser. Educar es, según esto, actuar sobre un sujeto para evitar que se malforme o para corregir sus deformaciones y, sobre todo, para lograr que adquiera su forma propia.

La praxis educativa es coesencial al hombre, a tal punto que éste puede ser definido como un animal que educa consciente y deliberadamente. La pareja conceptual *naturaleza* y *cultura*, que señala dos modos de ser reales y dos momentos complementarios del ser humano, podría traducirse también por la pareja *naturaleza* y *educación*, pues la cultura de un individuo, en cuanto capacidad y resultado, coincide con su educación, con lo que ha aprendido a hacer, lo que es capaz de crear y lo que puede comunicar. Un hombre *culto* es, también en el

---

1 Cf. Carlos Cueto Fernandini, "La educación como forma: un voto en contra". **Revista Peruana de Cultura**, Nº 2, julio de 1964. Sin disentir necesariamente del argumento de fondo sostenido por el autor, podemos mantener el uso del concepto de formación que es elemento indispensable en la noción de educación. En verdad, Cueto critica una concepción de la educación como formación impositiva o imposición de una forma externa, que es sólo uno de los sentidos del término.

lenguaje corriente, un hombre *educado*. La pareja de palabras inglesas *nurture* y *nature*, al vincular las ideas de crianza, educación y adquisición de hábitos e instrumentos, oponiéndolas al conjunto de capacidades y medios innatos, refuerza este carácter esencial de la educación para el hombre.

No es de extrañar que encontremos en toda forma de sociedad humana un modo determinado de educación y que educar sea un tipo de praxis espontáneamente ejecutado por cualquier hombre. Al niño lo educan sus padres y también los otros miembros de la familia, los vecinos, los amigos, las autoridades. Lo mismo ocurre con el joven y con el hombre adulto. Hay pues, como bien se sabe, una educación general, constante, que es más o menos espontánea y asistemática. Frente a ella hay una educación pensada y codificada, una praxis que se efectúa por agentes entendidos y que, desde antiguo, se organiza en instituciones escolares y otras destinadas a este fin. Vamos a llamar a esta última forma de educación, *enseñanza* o *dirección del aprendizaje*.

El quehacer en que consiste la educación, y especialmente la enseñanza, puede ser visto desde dos perspectivas distintas y complementarias, atendiendo al resultado final que se alcanza mediante él. En efecto, podemos considerar a la educación como un proceso de *socialización* del individuo y como un proceso de *personalización* de ese mismo individuo al que se quiere socializar. Veamos ambos casos.

2.—*Educación y socialización*. Advirtamos por lo pronto que todo proceso de socialización contiene un elemento educativo, pero que cabe separar, como un caso especial, el de la enseñanza, pues comporta un tipo selectivo de socialización. En efecto, frente a las conductas y contenidos de cultura existentes de hecho en una comunidad, la enseñanza selecciona algunos y descarta como indeseables, para la propia comunidad, otros. Hay en la base de la educación, particularmente la sistemática, una opción valorativa entre tipos de contenido cultural y de comportamiento, opción que obedece a muy distintos criterios (individuales y de grupo, de clase, o profesión, de afectividad y de afirmación nacional, de carácter religioso, etc.) que son tema principal de las investigaciones de sociología y psicología de la educación.

La socialización en que consiste el educar implica una acción sobre el educando gracias a la cual éste conoce, adopta, configura y pone en obra las conductas, valores e ideas de la comunidad en que vive, comprendiendo dentro de este concep-

to tanto los grupos humanos más reducidos, cuanto la sociedad global y, en el límite, el conjunto de la humanidad. La educación integra, pues, al individuo en la sociedad, lo hace un elemento insertado en la trama de las vivencias y las realizaciones comunes y, a la vez que lo gana para el grupo, lo libera de los obstáculos que pudieran separarlo —acarreándole sufrimientos y perjuicios— de la vida de sus semejantes.

3.—*Educación y personalización.* La acción educativa tiende a preservar al individuo de toda suerte de malformación o deformación, de los efectos que resulten perniciosos para su mente y su cuerpo, para su personalidad y su capacidad de actuar; de este modo busca acentuar y vigorizar los elementos individuales, distintivos, de cada educando, tanto en su resultado final cuanto en cada una de las etapas del desarrollo psico-biológico. En este sentido, decimos que la educación es un proceso de *personalización*. También aquí, por cierto, el educador y el sistema educativo tienen que seleccionar ciertas configuraciones personales como las deseables y valiosas, es decir, tipos de individualidad o de diferenciación personal que se opondrán a los considerados viciosos o anormales. Lo cual significa que la opción valorativa no está tampoco ausente de esta vertiente de la praxis educativa (con la consiguiente secuela de interesantes problemas sociológicos y éticos que no hemos de tocar, sin embargo, en este lugar).

4.—*Las formas de la educación.* Entendida así la educación como personalización además de socialización manifiesta una dialéctica constante que opone y une las tendencias hacia lo común e interpersonal y las tendencias hacia lo singular y lo privado. En consecuencia, una educación que logra realizar cumplidamente ambas tendencias y resuelve correctamente su tensión dialéctica, socializa y personaliza al individuo, o sea, lo integra y lo beneficia en su individualidad mientras que el fracaso en la consecución de estos objetivos hace de la praxis educativa un factor de deformación y perjuicio. En relación con esto nos parece importante oponer dos formas del quehacer educativo, una negativa y la otra positiva. Llamamos a la primera *educación adaptativa* y a la segunda *educación suscitadora*.

5.—*La educación adaptativa.* Educar en el modo adaptativo es transmitir al educando valores, actitudes e ideas ya establecidas, procurando que éste las reciba y adopte tal como se le dan, de modo que cuando el proceso educativo está cumplido se haya logrado una cabal adaptación del individuo a un modo de ser caracterizado por esos valores, actitudes e ideas.

Se impone así al sujeto un molde prefabricado, que define al par lo que se considera socialmente aceptable y conveniente y lo que se tiene por propio de una persona bien desarrollada. La socialización y la personalización se producen en este caso por vía, podríamos decir, coactiva y según patrones preestablecidos.

Cuando presentamos este modo de educar en los términos anteriores es claro que, sin ser infieles a su esencia, expresamos también nuestra desaprobación de él. Hay empero quienes consideran indispensable esta praxis educativa, en la cual destacan las virtudes de la disciplina, la autoridad y la plena dedicación a la verdad y al bien reconocidos. El autoritarismo y el dogmatismo, cuando se ofrecen como corrientes educacionales, tienden a proponer un tipo de educación eminentemente adaptativa. Por otra parte, no queremos dejar de reconocer que un cierto elemento de imitación y adaptación es indispensable en una educación completa. Esto, sin embargo, es distinto de aceptar como válido el modelo pedagógico adaptativo, con su predominio de los factores inerciales y automáticos frente a los factores de creación y novedad.

Si se quiere caracterizar de otro modo el contraste aquí marcado se puede recurrir a la antigua distinción de *educación* e *instrucción*, que pone del lado de la segunda el momento mecánico y rígido de la mera transmisión de conocimientos y técnicas, mientras que a la primera le asigna la función de activar y desenvolver las energías y capacidades del sujeto. En suma, sin desconocer su momento necesario, no propiciamos una enseñanza meramente o predominantemente instructiva.

6.—*La educación suscitadora.* Justamente los factores de creación y novedad son los que definen el quehacer pedagógico que hemos llamado *suscitador*. En él lo predominante no es la transmisión, la recepción y la imitación de actitudes, valores e ideas ya establecidos y vigentes, sino la activación del poder creador del sujeto, de aquello que hay de más original y libre en su ser personal. El educador tenderá en este caso a ejercitar la mente y el cuerpo, la voluntad, la sensibilidad y la inteligencia del educando, a fin de provocar en él reacciones inéditas, actitudes genuinas y, en esa misma medida personales. Se busca que el alumno asuma ideas nacidas de la propia reflexión en comercio con el mundo y valores elegidos por decisión de su yo más auténtico y no por transferencia de patrones habituales sin resonancia vivencial ni autoridad sobre la conciencia más vigilante. No se enseñará pues inculcando ideas, valores y conductas ya configurados, sino en cualquier caso sirviéndose de

ellos para preparar, vigorizar y ejercitar la capacidad de concebir ideas, inventar valores y adoptar nuevas formas de conducta.

La socialización se produce en este modo de educar como una integración en la actividad viva de la comunidad, en la tarea de creación y recreación recíprocas de unos hombres por otros dentro de la sociedad. Por su parte, la personalización significa aquí verdaderamente el descubrimiento y la afirmación de lo singular y propio de cada hombre. La sociedad y la persona son entonces constantemente promovidos y reforzados en esta praxis educativa. Lo cual no quiere decir que se prescinda totalmente de lo común y ya constituido, de lo exterior y permanente, porque no hay originalidad humana que no requiera una base factual de sustentación. La libertad florece en la tierra de la inercia, que le da su momento indispensable de solidez real. Dicho de otro modo, la educación suscitadora, que es en rigor una educación para la libertad, no puede prescindir de lo establecido en la naturaleza y la cultura, pues entonces no sería una educación para la vida en la realidad, es decir, no sería educación. Pero no se quiere que estos factores inerciales, de acabamiento y consumación predominen, sino que estén al servicio de la novedad de la cultura y la autenticidad personal en las actitudes, las ideas y los valores, o sea, en el trato de cada hombre con los hombres, con la naturaleza y con las creaciones de la sociedad.

7.—La educación filosófica. Hay muchas maneras de entender la filosofía. Una de ellas, que nos parece a la vez aceptable y útil,[1] es considerar que el filósofo está dedicado a los siguientes quehaceres o tareas: a) Una reflexión crítica sobre el conocimiento y la acción, b) Una concepción del mundo como totalidad y c) Una orientación racional, universal, de la existencia. En todos y cada uno de estos quehaceres el filosofar se define por un pensar que va hacia las condiciones últimas y las instancias incondicionadas y que, como tal, no puede apoyarse en supuestos previos, en principios ya establecidos y en formas y contenidos habituales de la reflexión. Por esencia, el filosofar es, de este modo, actual y cambiante ya que toda codificación entrañaría una renuncia a su voluntad y su vocación de incondicionalidad. En cuanto actual y cambiante el filosofar es, además, eminentemente personal, en el sentido de que está teñido por la personalidad del pensador y la compromete vitalmente.

---

1 Cf. al respecto nuestro manual de **Iniciación filosófica**, 3ra. ed., Lima, Ed. Universo, 1967, donde nos ocupamos más detenidamente de este tema así como del campo y las disciplinas filosóficas (esp. caps. IJ y V).

Así como no toda reflexión es filosófica, tampoco toda educación es filosófica. Debemos considerar como tal sólo aquella que se endereza a despertar en el alumno la inquietud por la problemática universal y a iniciarlo en el pensar crítico, trascendente y orientador. Aunque cualquier educación suele enriquecerse cuando se le agrega el fermento de los temas y problemas filosóficos, no debemos confundir esta función concomitante o convergente de la filosofía en la pedagogía con los caracteres propios de la enseñanza de la filosofía tomada como una especie bien determinada de educación.

Los rasgos propios de lo filosofía, sobre todo su actualismo y su espíritu de creación, hacen que en su enseñanza se realicen de modo cabal los rasgos de lo que hemos llamado educación suscitadora. No puede, en efecto, enseñarse cumplidamente filosofía sino con la conciencia de que la labor del educador es despertar y vigorizar en el educando ese pensamiento libre, original y sin cesar renovado a falta del cual no hay genuino filosofar. De allí que no pueda haber propiamente, en el sentido antes definido, instrucción filosófica, o sea, mera transmisión de contenidos de conocimiento o técnicas intelectuales ya acabados. Parafraseando a Kant, que negaba la posibilidad de aprender filosofía, se puede decir que no es posible enseñar filosofía sino sólo a filosofar. Enseñar filosofía significaría, en efecto, instruir al educando en una materia previamente producida y delimitada y conseguir de él que la reciba y la utilice, en suma, que la aprenda. Con ello, empero, habría desaparecido lo propiamente filosófico del pensamiento, que es el acto de análisis de ideas, de reelaboración de conceptos y de iluminación del mundo y la vida por recurso o lo incondicionado (o a lo universal, primitivo o absoluto, como quiera llamárselo).

Por eso decimos que en una cumplido educación filosófica se alcanza el ideal de la pedagogío de la actividad y la libertad que hemos llomado educación suscitadora. No descartamos, por cierto, lo posibilidad de otras realizaciones igualmente cumplidas de esto educación, pero sí podemos afirmar sin restricción lo imposibilidad de que exista una genuina educación filosófica que no sea suscitadora o en la que, de cualquier modo, predominen los rasgos de los formas meramente adoptativas de la enseñanza.

8.—*Contraste con otras clases de educación.* Las ideas expuestas se perfilan seguramente mejor contrastando lo educación filosófica con otros clases de educación, especialmente lo científica, la religiosa y la artística. Esto confrontación es muy esclarecedora de lo esencia de lo enseñanza y el aprendizaje

filosóficos, como lo es, en el caso de la esencia de la filosofía, su comparación con la ciencia, la religión y el arte.[1] De hecho lo diferencia entre las clases de educación tiene su fundamento en la diferencia entre las materias enseñadas y aprendidas.

a) Por una parte, la educación científica se diferencia de la filosófica porque, como hemos dicho, en filosofía no hay un resultado neto y acabado de conocimientos que pueda ser trasmitido, sino que lo enseñable es una actitud, una técnica, un modo de encarar y pensar el cosmos. Para lo cual se requiere la conducción del profesor y la presentación de modelos que deben ser extraídos de la historia de la filosofía. De otro lado, lo abarcado como campo de este conocimiento en acto no tiene linderos fijos: puede ser cualquier problema y cualquier tema, sin distinción de regiones en la realidad o especialidades del saber. En cambio, en la ciencia la enseñanza se aplica siempre a un sector determinado, una parcela del conocimiento, de donde resultan asignaturas eminentemente selectivas y especializadas, inclusive en el nivel de la educación secundaria. Finalmente, por lo que hace a la preeminencia de los factores intelectuales en la enseñanza, la ciencia y la filosofía la comparten. Sin embargo, hay en la enseñanza filosófica un imperativo de crítica y problematización frente al cual, pese a su racionalidad, la enseñanza científica —si no la ciencia misma— parece, en algunos casos, compadecerse con elementos de dogmatismo.

Adoptando otro enfoque puede afirmarse que la dirección del aprendizaje científico se mueve toda entera en el nivel de la comunidad intelectual, objetiva, lo cual es perfectamente posible en la medida en que sus objetos de conocimiento permiten extraer resultados netos, bien determinados, que pueden comunicarse. En cambio, la filosofía tiende a esta comunicación, pero tropieza con la inexistencia de contenidos determinados que puedan comunicarse plenamente o debe, por exigencia de universalidad y reflexión, romper los límites y criticar los supuestos de lo que normal y ordinariamente se comunica en el lenguaje diario y en la ciencia. De este modo la enseñanza filosófica no puede proceder por comunicación intelectual normal como la ciencia.

b) La religión está en el extremo opuesto de la ciencia en cuanto no se apoya en la razón sino en la fe y no tiende a la prueba, a la verificación empírica o a la determinación conceptual, sino que se instala en la creencia y se nutre del sentimiento. En consecuencia, puede operar sobre la base del prin-

1 Cf. Iniciación filosófica, cap. VI

cipio de autoridad y de la verdad revelada, que no son admitidos regularmente en la ciencia. La educación religiosa, cuando no es desvirtuada o mistificada, tenderá por tanto a alimentar la fe de los educandos y o edificarlos por la acción de modelos de virtud o de santidad. Puede ser dogmática y autoritaria sin conflicto y no necesita ser racional, ni puede, en el límite, serlo plenamente.

Lo dicho hace claro que la educación religiosa contrasta marcadamente con la educación filosófica, que es eminentemente racional y crítica, pese a que una y otra ponen al educando en contacto con el horizonte universal del ser. De allí la conveniencia de que, a fin de evitar confusiones o síntesis nocivas para ambas, se den siempre en asignaturas separadas.

Adoptando una vez más el criterio de la comunicación cabe marcar el contraste entre una y otra clase de educación diciendo que la religiosa no puede ni debe por esencia comunicar ningún contenido conceptual, pues su ámbito es el de la fe y no el del conocimiento intelectual; debe en cambio provocar y enriquecer las actitudes y vivencias propias de la religiosidad. Por el contrario la educación filosófica, si bien frecuentemente no puede lograrlo de modo pleno, debe tratar de comunicar verdades intelectuales formuladas y, en cambio, no debe reducirse, aunque frecuentemente le ocurra, a suscitar estados y actitudes en el alma de los alumnos.

c) Con respecto al arte, notemos por lo pronto que, al igual que la religión, se mueve fuera de la esfera de la racionalidad estricta, lo cual lo aleja de la filosofía. Se diferencia, sin embargo, de la religión en el predominio de la fantasía creadora y, por ende, de la libertad del espíritu humano, la cual, a la vez, lo acerca a la filosofía que es la libertad de la crítica. Esta libertad se ejerce en el arte a través de la invención de nuevos mundos y en la expresión significativa de las cosas y las almas, lo que equivale en cierto modo a una reconstrucción imaginaria de la realidad, a un doblaje del mundo en la fantasía o a la permanencia de la conciencia en el plano de la mera apariencia, indiferente ante lo efectivo y verdadero. En consecuencia, la educación artística tenderá a desarrollar en los alumnos las virtudes de la invención, la figuración, la expresión y la sensibilidad, sin cuidarse de los explicaciones y fundamentaciones racionales de aquello que es creado y configurado. Al maestro de arte le basta con que el educando penetre en el universo del discurso poético, musical o plástico y viva su contenido. En cambio, el profesor de filosofía tiene que ver con la verdad y la fundamentación: no puede ser indiferente a

ellas y debe estar dispuesto a prescindir de la configuración bella por mor de la formulación verdadera aunque defectuosa. De allí que, compartiendo el culto a la libertad, la educación filosófica y la artística se separen una de otra por el anclaje de la primera en la racionalidad.

Con respecto a la comunicación, es fácil ver que lo que importa en la educación artística son los valores intrínsecos de la expresión, la significación, la plenitud y el poder suscitador del lenguaje o la imagen, mientras que la educación filosófica tiene que moverse en el plano de la comunicación inteligible.

9. *Bibliografía*

Archambault, Reginal D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*. London. Routledge & Kegan Paul, 1966; esp., Wilson, John, "Two Types of Teaching".

Blumenfeld, Walter, *Psicología del aprendizaje*. Lima, Universidad de San Marcos, 3a. ed., 1965.

Brookover, Wilbur B., *Sociología de la Educación*. Lima, Universidad de San Marcos, 1964; esp. parte IV.

Dobzhansky, Th., *Bases biológicas de la libertad*. Buenos Aires, ed. El Ateneo, 1957.

Solazar Bondy, Augusto. *Iniciación filosófica. Curso universitario*. Lima, Ed. Universo, 3a. ed., 1967.

Skinner, Charles, *Psicología Educacional*. México, Uteha, 1951.

Whitehead, Alfred N., *Los fines de la educación*. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1957.

II

LA FILOSOFIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA.

1. La multiplicidad de sistemas y tradiciones nacionales y la posibilidad de enseñar filosofía.
2. La objeción psicológica.
3. La objeción de especialización.
4. La objeción pragmática.
5. La exigencia de enseñar filosofia.
6. Lugar de la enseñanza de la filosofía.
7. Bibliografía.

LA FILOSOFIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA.

1.—*La multiplicidad de sistemas y tradiciones nacionales y la posibilidad de enseñar filosofía.* No es insólito el preguntarse si es posible y conveniente enseñar filosofía a los alumnos del ciclo secundario. Que las respuestas dadas por las autoridades encargadas de organizar y dirigir la educación no son coincidentes lo prueba la diversidad de situaciones nacionales en lo que respecta a los cursos de filosofía. De otro lado, aunque en conjunto el movimiento actual de la educación secundaria favorece, según creemos, la expansión de la enseñanza filosófica, no debe dejar de considerarse el hecho de que en ciertos países, al revisarse el sistema educativo, se ha persistido en la abstención. Sin embargo, al hacer referencia a tal o cual caso de sistema educativo y a la aceptación o la supresión de la enseñanza filosófica en determinados países y a su progreso en el conjunto de la educación secundaria actual es preciso tener en cuenta las razones de política nacional, las diferencias de tradición espiritual y las variaciones en la concepción misma de la filosofía y sus metas. Esto hará advertir los factores diferenciales que intervienen en cada caso en el planteo de la cuestión y también en la respuesta que se da a ella.

Cabe no obstante plantear el problema desde una perspectiva pedagógica general y considerar si es posible y conveniente enseñar filosofía en el ciclo secundario. Esto es lo que se hace frecuentemente oponiendo a la implantación de tales estudios algunos argumentos que vamos a examinar a continuación.[1] A ellos se agrega, en países como el Perú, un argumento que se apoya en la situación económico-social y en la supuesta orientación práctica que debe tener la educación de las naciones subdesarrolladas.

2.—*La objeción psicológica.* La primera objeción contra la posibilidad de enseñar filosofía en la secundaria apela a la psicología del adolescente, que es por lo común el educando al que se imparte esta enseñanza en dicho ciclo de estudios. Se basa la objeción en el supuesto de que el joven que atraviesa por una etapa de equilibrio anímico inestable, con una marcada proclividad a la negación de las realidades y los valores y un sentimiento persistente de desconcierto e insatisfacción, lejos de ser ayudado por la conciencia crítica y problemática que cultiva la filosofía, el joven puede ser más bien perturbado psicológicamente por ella, acentuándose artificial e

1 Sobre el mismo punto, Cf. la serie de artículos publicados por nosotros en el Suplemento Dominical del diario **El Comercio** de Lima, 1959, recogidos en el libro **En torno a la Educación**, Lima, Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos, 1965, 2da. Parte, pp. 95 y ss.

innecesariamente los factores conflictivos y de desajuste con el mundo y la sociedad que obran en él.

Semejante crítica peca por lo menos de simplismo, pues pone de resalto sólo ciertos elementos de la filosofía, precisamente aquellos que pueden ser considerados agravantes de la crisis vital del adolescente —aunque sobre esto faltan estudios empíricos suficientes—, olvidando otros que, al canalizar los conflictos que su situación psíquica peculiar provoca —vg., contra la autoridad, el dogmatismo, las ideas recibidas— sirven de vía de resolución de ellos, mientras que otras actitudes los exacerban o simplemente los aplazan con resultados nocivos.

En todo caso, el problematismo y el espíritu crítico de la filosofía, como todo medio pedagógico, adquieren un sentido diverso según sea la manera como se les inserta y emplea en el proceso educativo. No se puede por tanto afirmar *a priori* y simplemente que el filosofar como tal sea nocivo al adolescente, sin contar con que, según veremos, hay también razones para creer que, por el contrario, le es benéfico.

3.—*La objeción de especialización.* En segundo lugar se aduce que la filosofía en un tipo especial, no ordinario, de conocimiento, el cual requiere singulares dotes personales y una dedicación plena para poder ser adquirido. Por tanto, no se armoniza con las miras y las condiciones reales de la escuela secundaria, en la cual no se trata de formar especialistas y menos de nivel superior. Según este punto de vista, el lugar de la filosofía es la Universidad, es decir, la educación superior, y la edad propia para dedicarse a su estudio la postescolar.

No negamos que el argumento tiene peso y puede concederse enteramente si se pretende hacer de los alumnos de secundaria especialistas en filosofía, lo que no es posible por las razones aducidas. Pierde su fuerza, en cambio, cuando se reconoce que son otros los fines y valores de la educación filosófica en este nivel.[1] Cuando se tiene en mente esos fines y en la medida en que pueden alcanzarse —cosa que de hecho se realiza en aquellos planteles en que hay buena enseñanza de la materia— resulta artificial la alternativa en que se apoya el argumento: o se forma especialistas en filosofía o no puede darse enseñanza filosófica en la secundaria. El argumento se muestra entonces vano.

4.—*La objeción pragmática.*— Otro reparo opuesto a la educación filosófica es más bien practicista y utilitario y, en este

1 En el capítulo III estudiamos estos fines y valores.

sentido, opuesto al anterior. Ya no se trata de salvar a la filosofía en su condición de teoría pura y de alto nivel, sino de restarle importancia e inclusive de prevenir los peligros que entraña su enseñanza. Se dice, en efecto, que la formación secundaria debe ser útil para la vida y, por tanto, gravitar hacia la capacitación técnica. Especialmente en países pobres como los latinoamericanos —se agrega— la escuela no debe desviarse de este objetivo práctico central. Pero la filosofía, según este punto de vista, representa justamente la orientación antipráctica y no inmediatista por excelencia, pues se ofrece como un saber abstracto, ajeno a las realidades particulares y fechables.

Con respecto a esta objeción, señalemos por lo pronto que no afecta propia o exclusivamente a la educación filosófica sino al conjunto de la enseñanza secundaria. Habría que esclarecer, como premisa de la discusión, si el valor de la educación secundaria, incluyendo la enseñanza de la ciencia, se encuentra del lado de un practicismo del tipo mencionado. No lo creemos, entre otras cosas porque él implica una concepción no sólo demasiado estrecha de la educación secundaria sino, inclusive, de la praxis mismo. Pero, además, ponemos en tela de juicio la afirmación del antipracticismo de la filosofía toda vez que una de sus funciones —y no solamente como materia enseñada en la educación secundaria— es la orientación universal y crítica del pensamiento, el cual es siempre, de una u otra manera, un elemento fundamental de la praxis racional, es decir, de una acción que no opera ciegamente sobre la realidad. Finalmente, cabe señalar que la secundaria, si no exclusiva o predominantemente, también es un ciclo de estudios previo y preparatorio con respecto a la Universidad y que, por consiguiente, debe capacitar para los estudios superiores. En este caso —que evidentemente ya no sería general— habría que contemplar, con criterios distintos a los comúnmente aplicados a la formación de cuadros técnicos, la cuestión del lugar que corresponde a la educación filosófica en el sistema de la secundaria.

Por cierto que lo dicho tiene también aplicación en un país subdesarrollado, pues, en este punto, los problemas de la formación secundaria no son distintos a los de los países desarrollados aunque sean de más compleja y de más difícil solución. Aparte de que es preciso evitar, cuando se enfocan los problemas educacionales de las naciones subdesarrolladas, el recomendar para ellas sólo formas inferiores o débiles de educación que harán imposible una superación cabal de su situación deprimida actual.

5.—*Exigencia de enseñar filosofía.* En lo anterior se ha perfilado, al hilo de una respuesta afirmativa a la cuestión de

si es posible enseñar filosofía, la exigencia de dicha forma de educación en el colegio secundario. Vamos a abordar este tema desde dos ángulos, que no siempre se distinguen suficientemente y que conviene distinguir, considerando primero las razones que hacen aconsejables la enseñanza *de la filosofía* en secundaria y, en segundo lugar, las que respaldan la inclusión de la materia filosófica en el curriculum de tal ciclo o, dicho de otro modo, las razones favorables a *la enseñanza* de la filosofía.

a) Con respecto a la presencia de la filosofía en el curriculum secundario cabe señalar lo siguiente:

i) La filosofía completa el cuadro de la cultura que debe adquirir el educando de secundaria y tiende a darle una visión integrada, totalizante y no meramente aditiva, de los diversos sectores del conocimiento y la creación humana con que se ha familiarizado en el curso de su educación. Este valor de cultura sólo podrá ser realizado en la educación secundaria por quienes —la mayoría— no van a seguir estudios superiores.

ii) El conocimiento, las creencias, los valores y autoridades con que es confrontado el educando a lo largo de su educación y de su vida entera no han sido sometidos sistemáticamente al imperio de una reflexión crítica que ponga por encima de toda norma la racionalidad y la verdad universal. Esto motiva, de una parte, rebeldías movidas por el sentimiento de descontento o de sujeción y que obedecen a un impulso sin meta definida o, de otra conductas estereotipadas, sin originalidad y sin horizonte, plazas fuertes del conservadorismo ciego, de la superstición y de la tolerancia. La reflexión y la orientación filosóficas contribuyen decisivamente a enmendar estos defectos. Pero sólo pueden serles ofrecidos a la mayoría de los adolescentes, como hemos dicho, en el nivel secundario.

iii) Finalmente, para aquellos alumnos que van a continuar estudios en institutos superiores, es necesaria una base de técnicas y conceptos filosóficos, no sólo con vistas a un futuro curso de estudios avanzados de esta especialidad, sino a las demás especialidades académicas de nivel universitario.

b) Veamos ahora la exigencia de enseñar filosofía en el colegio,

i) Si bien la filosofía tiene en principio el carácter de un discurso universal, es decir, de un *logos* dirigido a todos los hombres, y si toda hombre, en principio, puede acceder a la

filosofía, esto no significa que todo hombre, espontáneamente, sin ningún cultivo previo, filosofe. Es preciso que entre en contacto con los pensadores que han fundado y mantenido viva la tradición filosófica; es necesario que estudie las obras representativas de la filosofía y penetre en su sentido, a fin de poder acceder al filosofar propiamente dicho. Como lo señaló ya muy claramente Hegel, no es lo mismo poseer por naturaleza la facultad racional y ser apto para hacer filosofía. Es preciso, pues, aprender a filosofar.

ii) Este aprendizaje de la filosofía difícilmente puede hacerse solo. Se ve claramente ya esto en el hecho de que la filosofía que podemos conocer es un acto personal maduro y por tanto un pensar actual o actualizado en otro espíritu que ha logrado la madurez. Hay entonces una necesidad primaria de contacto interhumano para poder acceder a la filosofía; sin este contacto no se puede filosofar. De allí que el maestro sea indispensable y, con él, la enseñanza. Guiado por el profesor el alumno tiene que superar uno a uno los obstáculos de la conciencia ingenua, primitiva, prejuiciosa o unilateral de lo real, y acceder gradualmente al nivel de un pensar filosófico cualquiera elemental. Hay en esto escalas y grados y el maestro es el llamado a decidir la medida adecuada. Hemos dicho antes que no se puede enseñar filosofía sino a filosofar; pero esto no significa que no sea necesario enseñar a filosofar. Por el contrario, es indispensable, pues sin la mediación del maestro no le será posible al joven aprender a filosofar. En esto la enseñanza de la filosofía repite el esquema de la tradición histórica de la filosofía.[1]

iii) A menudo se cree que no es necesario incluir la filosofía como una materia curricular en la educación secundaria pensando que indirectamente, por ejemplo a través de otros cursos, como los de religión, literatura, historia o ciencia puede darse un enfoque filosófico a las planteos de ciertas cuestiones y, de ese modo, hacer acceder al alumno a la reflexión correspondiente. Pero esto es olvidar, por un lado, lo absorbente que pueden ser las otras materias, la proclividad, muy explicable, de cada profesor a emplear todo el tiempo en los asuntos de su especialidad y la casi inevitable gravitación de su conciencia de especialista en los enfoques del tema supuestamente filosófico. Pero, además, puede ocurrir, lo cual no es en verdad poco frecuente, que estos enfoques sean justamente contrarios a los filosóficos y que la cultura filosófica sea necesaria para enmendar, completar o superar los defectos del especia-

1 Cf. nuestra Iniciación filosófica, cap. I.

lista. La diferencia de la enseñanza de la filosofía y de las otras materias, que hemos examinado anteriormente, hace claro que no puede prescindirse de aquella reemplazándola por un apresurado y convencional tratamiento "filosófico" de ciertas cuestiones pragmáticas.

6.—*Lugar de la enseñanza de la filosofía en los planes de estudio.* Considerada la posibilidad y el valor de la enseñanza filosófica en el ciclo secundario, preguntémonos qué lugar le toca dentro de este ciclo, que normalmente se divide en grados y ramas diversos. Suele haber, por ejemplo, un grado general y básico distinto del nivel de especialización, y suele haber ramas de letras, ciencia, administración, técnica, etc. ¿En cuál de estas divisiones académicas debe colocarse la enseñanza de la filosofía? ¿A cuál pertenece propiamente? Estas cuestiones no pueden ser respondidas de modo completo sin considerar los diferentes sistemas y formas de la enseñanza filosófica, lo que sólo haremos más adelante.[1] Pero manteniéndonos en un plano de abstracción aceptable, podemos ensayar a esta altura una respuesta, sin perjuicio de que las especificaciones que ofrezcamos luego le den un carácter más concreto.

Se ha pensado tradicionalmente en nuestro país y en la mayoría de los países extranjeros, y se suele pensar aun hoy día en muchas partes que la enseñanza de la filosofía pertenece al grupo de las materias llamadas de letras. Una lamentable confusión entre educación humanista y educación literaria ha reforzado esta tesis. No hay, sin embargo, ninguna razón suficiente para sostenerla, como no la hay para asimilar la enseñanza filosófica a la científica o a la de cualquiera otra especialidad bien determinada. Por tanto, es preciso afirmar que las asignaturas de filosofía no pertenecen exclusivamente a una u otra rama de las que suelen distinguirse en la secundaria. Aceptada la conveniencia de impartir su enseñanza, debe impartirse por tanto en todas ellas sin excepción, para evitar este error de unilateralidad.

Por lo que toca a la distinción de la enseñanza secundaria general y especial, nos parece que si el grado o subciclo común comprende sólo unos pocos años o semestres luego de terminada la educación primaria o elemental y si por esta razón sólo se imparte a niños muy jóvenes sin una suficiente base de cultura, no debe situarse en esta etapa la enseñanza filosófica. Pero tampoco debe quedar reducida a la condición de asignatura de especialización, privando de su beneficio a la mayo-

1 Cf. el cap. VI.

ría de los alumnos. Lo aconsejable es darla a todos en aquellos años de estudio en que las condiciones de madurez y de cultura de los educandos permitan un aprovechamiento suficiente de la materia enseñada.

7. *Bibliografía*

Bernad de Cháneton, July, *La filosofía en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Eudeba, 1965.

Corbett, J.P., "Teaching Philosophy Now", en Archambault, (ed.), *Philosophical Analysis and Education*.

Colin, Pierre "Rôle de l'enseignement de la philosophie dans l'evolution psychologique et spirituelle des odolescents". En *L'Enseignement de la philosophie*, Paris, Recherches et Debats, 36.

Dreyfus, Dina, "La philosophie peut-elle s'enseigner? ou la 'mauvaise conscience' du professeur de philosophie". En *Revue de L'Enseignement Philosophique*, Paris, a. 2, n. 5-6.

Kesseler, Kurt, "Notwendigkeit und die Aufgaben des philosophischen Unterrichts in der hoeheren Schulen". En *Zeitschrift fur die Reform des hoeheren Schulen*, 1916, 18.

Myers, Orvil F. et al., "The Role of Philosophy in Junior College Terminal Education. (Report of a Committee on the Teaching of Philosophy in Junior College, Los Angeles City College)". En *The Junior College Journal*, Nov. 1944-Feb. 1945.

Püllen, Karl, *Die Problematik des Philosophie-Unterrichts an hoeheren Schulen*. Düsseldof, Paedagogischer Verlag Schwann, 1958.

Salazor Bondy, Augusto. *En torno a la educación*. Lima, Universidad de San Marcos, 1965, segunda parte.

Iniciación filosófica

Stoffer, Helmut (ed.), *Aufgabe und Gestoltung des Philosophie-Unterrichts* Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg UNESCO, *The Teaching of Philosophy* Paris, 1953.

Vaz Ferreira, Carlos, "Sobre enseñanza de la filosofía". En *Lecciones de pedagogía y cuestiones de enseñanza*. Montevideo, 1957.

III

FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA.

1. Necesidad de fijar los fines de la enseñanza de la filosofía.
2. La adquisición de una nueva visión del mundo.
3. La formación racional.
4. La orientación práctica.
5. La enseñanza filosófica y el hombre.
6. Objetivos específicos.
7. Lo que no debe hacerse al enseñar filosofía.
8. Bibliografía.

FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA.

1.—*Necesidad de fijar los fines de la enseñanza filosófica.* Al presentar a la filosofía dentro del conjunto del saber y la cultura y comparar su enseñanza con la de otras disciplinas se hizo claro que, como forma de conocimiento y como tipo de educación, ella es una realidad cultural muy peculiar y poco común, difícil por tanto de lograr, a tal punto que hay quienes no creen posible ni conveniente su inclusión en el ciclo de estudios secundarios. Hemos examinado sus argumentos y como resultado del examen nos inclinamos por una opinión favorable a la incorporación de la filosofía en el curriculum escolar. Sin embargo, cometeríamos un error al desatender el aspecto constructivo de dichos argumentos, que apunta a una mejor concepción y realización de la enseñanza filosófica y a una toma de conciencia de sus dificultades y riesgas. De allí que sea preciso no perder de vista las condiciones y límites dentro de los que debe desenvolverse esta enseñanza. Aparte de los datos y determinaciones socio-culturales concernientes al medio en el cual se va e enseñar filosofía, este cuidado exige un reconocimiento y un análisis especial de las finalidades que guían la educación filosófica en la escuela secundaria. En lo que sigue consideraremos los cuatro principales, sin que esto quiera decir que no puedan formularse de diferente modo a variar en número de acuerdo a otros criterios o enfoques.[1]

2.—*La adquisición de una nueva visión del mundo.* La enseñanza de la filosofía no puede consistir, según sabemos, en la simple transmisión de un sistema establecido de conocimientos o en la adquisición de un determinado conjunto de productos cognoscitivos que serían representativos del saber filosófico a la altura de nuestro tiempo. No puede consistir en esto, entre otras razones, porque no existe tal sistema o tal conjunto de resultados del conocimiento. Ningún manual o tratado, ninguna colección de obras, por extensas, bien escogidas y de alta calidad que sean, encierra la filosofía al día (como puede acurrir y de hecho ocurre en el campo de las disciplinas científicas), ni puede encerrarla, porque de suceder esto la filosofía perdería ese carácter de reflexión en acto que es una de sus notas esenciales. Lo cual no quiere decir que no existan metas de conocimiento en filosofía, ni que su enseñanza pueda ser ajena a ellas. Significa que filosofar es participar en la construcción de un conocimiento abierto y que educar a alguien en el conocimiento filosófico es llevarlo a una conciencia del mundo y de la vida distinta de la cotidiana, proporcionarle un nuevo enfo-

1 En lo fundamental, los fines que aquí distinguimos corresponden a los señalados en las directivas del programa oficial peruano de filosofía para la educación secundaria diurna, si bien en éstas se enumeran sólo tres finalidades.

que de lo ya conocido y abrirle el horizonte de una meditación a la vez problematizadora de todas las certezas e integradora de todas las verdades.

Hay, pues, una finalidad *teórica* o *cognoscitiva* que debe perseguir la enseñanza de la filosofía: permitirle al alumno adquirir con nuevas categorías, una noción crítica y totalizadora del mundo, no como un producto acabado sino como un modo de ver la realidad animado por su propio pensamiento. La virtualidad de esta visión no se agota en las ideas y los juicios ya emitidos sino en las nuevas posibilidades de formulación que están en germen en la conciencia actual y necesitan el esfuerzo de una reflexión incesante para tomar una figura determinada.

Frente a la actitud más bien receptiva, de aceptación disciplinada de los resultados cognoscitivos que es requerida en la enseñanza científica en el nivel secundario —lo cual no es tampoco totalmente ajeno a la disciplina de la propia ciencia—, actitud a la cual ha estado acostumbrado el alumno a lo largo de sus años escolares, y frente a la canalización y la diversidad de las perspectivas de conocimiento y acción que ha recibido de los cursos escolares no sólo ciencia sino también de religión y arte, la enseñanza de la filosofía tiene que llevarlo a una concepción a la vez crítica y universal que, dentro de las condiciones y alcances propias del ciclo secundario, le permitan cuando menos iniciarse en un nuevo estilo de conocimiento riguroso e integrador.

3.—*La formación racional.* El problematismo, la actitud crítica, la capacidad de iluminación de la totalidad de lo existente y del sentido del mundo, la tamización racional de la vida a que aspira toda enseñanza filosófica no pueden estar ausentes de la secundaria. Ellas definen una finalidad que genéricamente podemos llamar *formativa* o *de cultivo* del espíritu del adolescente. Proponerse tales metas es buscar, entre otras cosas, que el educando gane y consolide, al terminar sus estudios secundarios, una capacidad de enjuiciar la realidad y la existencia según modelos racionales estrictos y con la conciencia de que hay siempre una posibilidad abierta de enriquecimiento, rectificación e integración de las ideas y valores que aceptamos en la vida cotidiana y en la práctica de la ciencia. Es, además, acercar al educando a la conciencia de la objetividad del conocimiento y de la fundamentación de la acción, a la autenticidad de su pensar y a la propiedad y estrictez de la expresión, así como al control de aquellos elementos afectivos e impulsivos que, si bien son indispensables para el comercio vivo con el mundo, pueden alterar su cabal comprensión.

Se busca, pues, que el alumno desarrolle en sí las virtualidades propias del pensamiento racional y que de este modo se realice como inteligencia. Esta finalidad formativa refuerza la concepción de la educación secundaria como un ciclo autónomo en el que, sin perjuicio de una articulación eventual con otras etapas de la educación, se habilite al alumno para la vida. Dentro de esta meta general, el curso de filosofía trata de hacer del alumno una inteligencia formada, apta para abordar, sobre el fondo de un horizonte universal de pensamiento y con las armas de la crítica, las tareas cotidianas de conocimiento y acción que plantea la existencia adulta.

4.—*La orientación práctica.* Se puede hablar asimismo de un fin *práctico*[1] de la enseñanza de la filosofía. No se trata ciertamente de justificar por un practicismo banal la existencia de la materia de filosofía en el colegio, satisfaciendo así, con demasiada facilidad, la demanda de una prueba de eficacia, de utilidad inmediata, que parte siempre de los alumnos menos despiertos o menos cultivados que comienzan a estudiar filosofía. Sin duda o veces esta demanda es la forma que toma una frustración o una completa desorientación debida a la ineptitud del profesor y, por tanto, a la falsificación de la enseñanza filosófica. Pero cuando no es éste el caso —que equivaldría a una exigencia de filosofía genuina— la utilidad de la enseñanza no debe medirse con el rasero aplicable a las técnicas comunes, parque no corresponden a su esencia y porque, además, la educación filosófica no necesita de tal justificación.

Es posible, decimos, señalar una utilidad propia de la enseñanza de la filosofía y puede por ende hablarse de su fin práctico, con lo cual al mismo tiempo se pone de resalto el aspecto de *arte* que tiene el filosofar enseñado. En efecto, al hilo de las clases y actividades de un curso, mediante el diálogo, la explicación de textos, las lecciones de exposición y crítica y los otros procedimientos didácticos, el maestro va enseñando al alumno cómo pensar, cómo argumentar y establecer la verdad o la falsedad de una aseveración, cuáles son los medios más seguros para determinar el contenido válido de un conocimiento o una práctica. De este modo va desplegando ante el joven y va forjando en él gradualmente todo un arte del discurso racional[2] que, sin recetas abstractas ni reglas fijas, le proporciona, sin

1 Muchas veces no se separa este fin del anterior: nosotros preferimos hacerlo para lograr una más detallada comprensión analítica de la orientación filosófica.

2 Cf. D. Dreyfus y F. Khoioss. "L'enseignement philosophique". En Les Temps Modernes, N° 235, December 1965, p. 1012.

embargo, un medio de conceptuar la realidad, de analizar y fundamentar la ciencia y la acción y abrirse a la comprensión del mundo y la vida como totalidad.

5.—*La enseñanza filosófica y el hombre.* Lo anterior nos pone en la justa vía para reconocer la existencia de un fin *humanista* de la enseñanza filosófica. Si bien la expresión "humanista" y sus afines son ahora usados en muchos sentidos y no siempre permiten una precisa comprensión de su referente, conviene mantener esta denominación, que subraya la importancia que el hombre tiene para la filosofía, no sólo como tema de conocimiento sino también como punto de irradiación de certezas y valores. Al enseñar filosfía cabe hacer hincapié, sin abrigar por eso ningún propósito proselitista, en la función y el sentido del hombre, con lo cual el maestro contribuye decisivamente a que el educando adquiera clara conciencia de su propio ser, de sus alcances y limitaciones como existente y de su condición y puesto en la realidad, a partir de lo cual puede orientar más certeramente su conducta. Ningún otro tipo de enseñanza puede ayudar tan decisivamente al alumno en este sentido. Pero los logros que se consigan serán más sólidos y duraderos si el maestro toma conciencia de que hacia esa meta se enderezan todas las realizaciones de enseñanza cuando ella se atiene a las normas del pensamiento filosófico estricto. Hemos visto que la educación filosófica tiende a realizar normalmente los valores de una educación para la libertad, es decir, de una educación cabalmente socializadora y personificadora. Esto es lo que, con otros términos, significa la finalidad humanista de la enseñanza filosófica.

6.—*Objetivos específicos.* Al lado de estos fines generales que persigue la filosofía en la secundaria, es posible distinguir objetivos específicos de la enseñanza de las diversas asignaturas de la materia, correspondientes en gran parte a los caracteres diferenciales de los temas, problemas, disciplinas y modos particulares de enfoque discernibles dentro de la unidad primaria de la filosofía. Así, por ejemplo, los cursos dedicados a la gnoseología y a la epistemología tenderán a desarrollar en el alumno la conciencia de la estructura, límites y posibilidades del conocimiento y enriquecerán su cultura abriéndole el horizonte de campos científicos o de peculiaridades del conocimiento antes ignorados. Los cursos de axiología, ética y estética, por su parte, agudizarán la inteligencia del alumno aplicada a la práctica, tanto en lo que tiene de primario y fundamental cuanto en sus diferencias significativos (por ejemplo, los correspondientes a la moralidad y al arte). Los cursos de metafísica, ontología, cosmología y otras disciplinas eminentemente totalizadoras lle-

varán la mirada del alumno a los linderos de la experiencia, cultivando su sentido de la problemática de trascendencia, su capacidad de comprensión integradora o de iluminación universal de lo existente. Esta integración concentrada en el ser del hombre es, por su parte, lo que se trata de conseguir en las asignaturas de antropología filosófica que, al estimular la revisión crítica del saber positivo sobre el hombre, completan y articulan mejor este saber sobre el fondo del horizonte universal de la existencia. Finalmente, los cursos de historia de la filosofía, sean éstos generales, por épocas, por escuelas o pensadores y obras singulares o por asuntos y problemas, buscarán familiarizar al alumno con los modelos del pensamiento riguroso que la historia ha decantado, con la dialéctica histórica de ese pensamiento, con el enraizamiento socio-cultural de la meditación y su contribución al proceso humano, pero no en el modo de una afirmación fáctica que se trasmite tal cual sino de una práctica efectiva de la reflexión filosófica.[1]

Las diferencias establecidas arriba y otras más que podrían señalarse entre los objetivos específicos de las diversas asignaturas de filosofía, no deben entenderse en el sentido de una diferencia de esencia que daría autonomía recíproca a estos cursos. Como ocurre con las disciplinas filosóficas, que no pueden concebirse como partes separables del tronco común del filosofar,[2] tampoco cabe pensar en una enseñanza epistemológica o ética separada del resto de la educación filosófica, como si estas disciplinas tuvieran un tema propio completamente independiente del conjunto de la problemática filosófica y abordable sin comprometer una visión totalizadora de la existencia del conocimiento y de la acción. En la enseñanza, como en la investigación, prevalece pues la unidad del filosofar sobre el particularismo de cualquier especialidad.

7.—Lo que no debe hacerse al enseñar filosofía.— Los fines propios de la enseñanza de la filosofía resaltan mejor enumerando algunos de los modos de proceder que debe evitar quien se dedica a este género de docencia y que, por lo demás, no es extraño encontrar confundidos con los fines y valores genuinos de la filosofía.

a) En primer lugar, la enseñanza filosófica no debe consistir en adoctrinamiento de ningún tipo, es decir, en propagan-

1 Dentro de esta serie, un caso muy claramente distinguible por sus metas específicas es el de la lógica, que suele enseñarse como asignatura autónoma, aunque se incluye también dentro de cursos con materia más vasta. En párrafo aparte estudiaremos este caso especial de didáctica filosófica: Vid. cap. XVII.

2 Cf. **Iniciación filosófica**, cap. V., esp. p. 86.

da o argumentación a favor de una concepción del mundo, ideología o filosofía cualquiera. Lo crítico de las ideologías y de las concepciones del mundo, que ha de permitir tomar conciencia de su consistencia y estructura, lo crítica de las filosofías, que ha de permitir acceder a la práctica del filosofar y construir la propia filosofía, y en último instancia, lo crítica de todo saber que ha de permitir superar las borreros del conocimiento, no puede convertirse en difusión y encomio de una doctrina cualquiera sin mengua del sentido de la docencia filosófica. Ni siquiera el autorizar la más franca crítica de los alumnos —indispensable en la clase de filosofía— compensa el defecto de una enseñanza proselitista. Esto no quiere decir, por cierto, que el profesor debe ocultar o reprimir sus convicciones personales, sino que dentro de su cometido propio no está el defenderlas y el tratar de imponerlas. Si los expone, ha de ser como un elemento más del cuadro total temático y problemático que está llamado a ofrecer a sus alumnos.

b) Un segundo propósito incorrecto debe ser cuidadosamente evitado: convertir la clase de filosofía en un curso de retórica, es decir, en adiestramiento deliberado y sistemático del alumno en las técnicas de la persuasión, con olvido de la substancia del pensar filosófico, que es la búsqueda de la verdad racionalmente fundada. La existencia de un fin teórico de la enseñanza filosófica obliga a combatir todo intento de reemplazar el interés cognoscitivo del filosofar por el mero arte de la discusión. Aunque el filósofo necesita conocer todo género de técnicas de argumentación, sus formas y sus límites, y en cierto sentido conviene que esté familiarizado con la práctica de los recursos retóricos, no debe emplear sino las técnicas del debate racional, que no se enderezan a persuadir sino a establecer la verdad sobre bases objetivas.

c) Lo anterior nos lleva al tercer propósito criticable: el sometimiento a criterios racionales y la abstención de hacer proselitismo no obligan a entender la enseñanza de la filosofía como un quehacer que se mueve en un terreno descarnado y abstracto, sin contacto con la experiencia viva del alumno y con el conjunto de la realidad social, cultural y geográfica. El hablar de un fin humanista de la enseñanza filosófica en la secundaria apunta a la necesidad de tener siempre presente al hombre que es el alumno y a la realidad humana, personal y colectiva en que está inserta como base y fermento de la meditación. La enseñanza filosófica no es, pues, una escuela de indiferencia y apartamiento de la vida y de sus problemas más serios y hondos, sino una manera de ver claro en ellos, desde una perspectiva crítica universal. Hay un compromiso filosófico con el mun-

do, pero él paso a través del tamiz de la razón. Cuál sea en cada caso el sentido de este compromiso, qué opción haga el sujeto en la vida, depende de la personalidad individual. La enseñanza filosófica no debe ignorarla ni inhibirla, pero tampoco imponerla; tan sólo debe prepararla y estimularla por la meditación racional, es decir, por una reflexión clarividente que, sin olvidar los valores que imponen su prestigio al sentido común, no se deja conturbar por sus reclamaciones meramente sentimentales que resbalan sobre el meollo problemático de la vida.

d) Finalmente, debe evitarse un defecto contrapuesto al anterior: el hacer de la enseñanza filosófica un simple relato de experiencias personales más o menos sugestivas y dramáticas. La resonancia subjetiva y el dramatismo no aseguran autenticidad filosófica a una reflexión. A veces los asuntos menos directamente ligados con el yo afectivo, los episodios más neutros y menos impresionantes tienen mucha más substancia especulativa que los hechos que nos han conmovido. En todo caso, el filosofar es una mutación del pensar capaz de hacer importante cualquier hecho. No es, entonces, la significación biográfica de los asuntos lo que cuento en la enseñanza de la filosofía sino el análisis y la interpretación que de ellos se den y el ejercicio del pensar que a su amparo se consiga. La experiencia del alumno es un elemento motivacional que por cierto el profesor debe saber emplear, pero el curso de filosofía no puede consistir en un relato de experiencias, ni siquiera con fines didácticos.

8 *Bibliografía*

Atkinson, R.F.G., "Instruction and Indoctrination". En Archambault (ed.) *Philosophical Analysis and Education.*

Bernad de Chóneton, July, *La filosofía en la escuela secundaria.*

Dréyfus, D. et Khodoss, F., "L'enseignement philosophique". En *Les Temps Modernes,* Nº 255, Dec. 1965.

Ministère de l'Education Nationale, "Instructions relatives a l'enseignement de la philosophie". *Revue de l'Enseignement Philosophique,* a. 9, n. 2, 1958-1959.

Ministerio de Educación Pública del Perú, *Planes y programas para la educación secundaria.* Lima, 1961.

Odebrecht, Rudolf, "Wesen und Ziele des philosophischen Schulunterrichts". En *Philosophie und Schule*, I, 1929-1930.

Salazar Bondy, Augusto, *En torno a la educación*, segunda parte. *Iniciación filosófica.*

Vanselow, Max. "Der philosophische Unterricht im Dienst der voelkischen Erziehung". En *Der philosophische Unterricht*, IV, 2-2, 1933.

UNESCO, *The Teaching of Philosophy*. París, 1953.

IV

EL PROFESOR DE FILOSOFIA

1. Importancia del profesor de filosofía.
2. La necesidad de filosofar.
3. Actitud ante la verdad.
4. Cualidades morales.
5. El profesor y el lenguaje.
6. La cultura filosófica.
7. La cultura general.
8. La experiencia de la vida.
9. La preacupación por el hombre.
10. El realismo.
11. Cinco rasgos impartantes.
12. La formación del docente.
13. Bibliografía

EL PROFESOR DE FILOSOFIA

1.—*Importancia del profesor de filosofía.* El profesor es un factor esencial en el proceso educativo. Esta afirmación a fuer de ser una verdad fundamental, corre el riesgo de desatenderse por obvia. Como consecuencia, se descuida la formación de los docentes o se es más o menos tolerante en su selección y promoción. Esto, que es cierto en general, resulta especialmente válido en el caso del profesor de filosofía de secundaria. De ningún modo puede él, en efecto, improvisarse, pues es un hecho que la carencia de las cualidades propias del especialista en el magisterio filosófico provoca el más completo fracaso de la enseñanza.

En lo que sigue vamos a tratar de apreciar algunas de las cualidades y virtudes características del profesor de filosofía. Se entiende que nos interesa específicamente el profesor de educación secundaria y que apuntamos hacia las cualidades y virtudes que éste debe poseer cuando enseña filosofía, sin perjuicio, por cierto, de los valores generales propios del maestro. Estos rasgos diferenciales tienen fundamentalmente su origen en los caracteres propios del filosofar como actividad humana a que nos hemos referido en lo anterior.

2.—*La necesidad de filosofar.* La enseñanza de la filosofía supone el ejercicio del filosofar como condición previa, pues sólo éste da sentido al aprendizaje filosófico. No hay genuino profesor de filosofía que no viva la exigencia del pensar filosófico, demanda correlativa de esa vocación pedagógica notoria en todos los grandes pensadores de la historia. Por lo tanto, el profesor de filosofía debe cultivar la reflexión crítica, el rigor, el orden y el sistematismo del pensamiento, la capacidad de penetración e iluminación de la realidad, que son rasgos esenciales del filosofar.

La mayoría de las formas de enseñanza suponen, de un modo u otro, el cultivo del intelecto. La enseñanza científica, en especial, no es posible y fecunda sin una disciplina suficiente del entendimiento. Pero la docencia filosófica reconoce un imperativo irrenunciable de crítica y rigor, de agudeza en el análisis y totalización en la síntesis, de penetración y sentido de los límites. No puede ser de otro modo porque así es esencialmente el filosofar y la enseñanza filosófica es fundamentalmente ejercicio del filosofar y no es nada sin el ejercicio del filosofar.

Lo dicho no debe, sin embargo, llevarnos a confundir el papel del profesor de filosofía con el del creador original. Queremos más bien señalar la comunidad entre ambos y la existencia de una diferencia sólo de grado entre la reflexión creadora

y la docencia. Por cierto que hoy quienes de un lado son escuetamente profesores de filosofía y, de otro, quienes, a pesar de ser filósofos, no se dedican o nunca se han dedicado propiamente a la enseñanza. Unos y otros tienen misiones distintas. Pero el profesor de filosofía no puede cumplir adecuadamente la suya si está divorciado de la actividad creadora que es la fuente nutricia del pensador.

3.—*Actitud ante la verdad.* Con lo anterior se hace claro que enseñar filosofía es comprometerse con la verdad. Sólo quien acepta este compromiso puede profesarla. Pero la relación del profesor de filosofía con la verdad —enraizada en la esencia de la verdad filosófica— comporta una actitud y una disposición de ánimo especiales. Es el problematismo y la apertura hacia los más vastos y variados horizontes de conocimiento. Sin estos rasgos, el profesor desvirtuará la enseñanza de la filosofía. Ellos, en muchos casos, bastan para darle autenticidad a la docencia. En efecto, la clase de filosofía puede comenzar y terminar, es decir, puede consistir únicamente en el planteo adecuado de cuestiones, en el acceso a una reflexión franca y conscientemente interrogativa, que no se inhiba ante ningún problema ni refrene el planteo de ninguna interrogación, antes bien que promueva y desenvuelva en múltiples direcciones un cuestionar dirigido a todo objeto y una conciencia crítica capaz de poner en tela de juicio cualquier certeza, cualquier convicción, por más segura e imponente que sea. Se hace claro así que el profesor de filosofía debe tener una actitud ante el conocimiento capaz de hacer prevalecer la idea de la verdad como convergencia de enfoques y puntos de vista dispares y como un resultado nunca acabado de los más variados y múltiples esfuerzos. Puesto que en su reflexión, en tanto que es realmente filosófica, la verdad no es nunca un pensamiento congelado, tampoco su actitud puede reducirse a transmitir verdades acabadas; debe despertar la conciencia de un problema, dar una orientación hacia una respuesta válida, instar a la aceptación del reto de la racionalidad y la prolongación indefinida de la inquisición. Lo cual no quiere decir, como sabemos, que el profesor no deba tener convicciones propias o haya de ocultarlas, sino que éstas, como cualesquiera otras, deben ofrecerse siempre como instancias abiertas.

4.—*Cualidades morales.* A lo anterior se unen, como indispensables cualidades morales, la honestidad intelectual, el respeto o la libertad de pensamiento y la tolerancia de las ideas. No puede concebirse un buen profesor de filosofía que simule convicciones que no tiene, que coacte la elaboración o la expresión del pensamiento de sus alumnos o que se niegue

a admitir otras posibilidades de verdad que las de su enfoque personal, el dogma de una escuela o la fe de un grupo cualquiera. Toda falsificación, todo prejuicio, toda entrega incondicional a una idea o una doctrina son contrarios al espíritu de la enseñanza filosófica, justamente porque repugnan al ejercicio de la filosofía. De allí que el profesor de filosofía sea algo distinto por entero del militante, el feligrés o el propagandista. Su misión no es adoctrinar sino poner la mirada crítica en toda doctrina, establecer esa distancia entre la creencia y el hombre que le permite a éste gozar la más plena libertad de pensar trascendiendo cualquier creencia particular. Por la misma razón no está obligado a repetir una verdad oficial, ni a encomiar o defender los valores del Estado, la nación o la clase gobernante. Su libertad no admite estas restricciones y la dignidad de su conciencia racional no se compadece con el dictado de ninguna norma de conocimiento o acción que hubiere de ser transmitida sin crítica a sus alumnos. Aunque no siempre han tenido el poder necesario para mantener su actitud frente al Estado, que muchas veces los ha considerado peligrosos, y aunque se ven expuestos a todas las constricciones que se ejercen sobre el funcionario, los profesores de filosofía, siguiendo el ejemplo prócer de Sócrates, deben saber preservar en todo instante la independencia de su pensamiento.

5.—*El profesor y el lenguaje.* Conviene resaltar las cualidades que el profesor de filosofía debe poseer en relación con el lenguaje. Sentada la premisa de que todo maestro, sea cual fuere el nivel o la rama en que ejerce la enseñanza, debe poseer cabalmente su lengua materna y preocuparse de que sus alumnos alcancen un dominio suficiente de ella, todavía cabe hablar del tema del lenguaje específicamente en relación con el profesor de filosofía y esto por tres principales razones:

a) Por el cultivo del pensamiento crítico, que es su responsabilidad, no puede lograrse sin un paralelo cultivo y dominio del lenguaje. La concisión, la propiedad, la flexibilidad de la expresión son indispensables para el tratamiento adecuado de los temas filosóficos. Si en este punto hay defecto en el profesor, mal podrá él cumplir la misión de hacer que sus alumnos accedan al nivel de la reflexión crítica, que no se compadece con la ambigüedad, la vaguedad, la rigidez o la oscuridad del lenguaje.

b) Porque desde la antigüedad y muy acusadamente hoy día, el análisis del lenguaje se ha considerado una vía principal de penetración en los problemas del conocimiento, la acción y el mundo, es decir, en los asuntos centrales de la filosofía, lo

cual exige en el profesor una familiaridad básica con el fenómeno y con la ciencia del lenguaje.

c) Porque el lenguaje propio de la filosofía presenta problemas que hay que encarar adecuadamente si se quiere practicar una reflexión filosófica consciente y rica. En efecto, los filósofos usan términos y giros de lenguaje muy peculiares, lo cual oscurece la comprensión de su pensamiento. Por otro lado, empleon también el lenguaje cotidiano, aunque modificando generalmente el sentido de las palabras, y manejan el lenguaje con entera libertad y hasta con desaprensión por ciertas convicciones muy extendidas, de tal manera que los significados y la estructura de los elementos lingüísticos varían de época a época, de escuela a escuela e incluso de filósofo a filósofo. Recordemos, a propósito de lo que estamos señalando, que se ha llegado a decir que muchos de los problemas que encara la filosofía tienen su raíz en el lenguaje filosófico mismo y que un tratamiento apropiado de éste permitiría superarlos y hasta superar a la propia filosofía.

Lo anterior da una buena idea de la necesidad de que los profesores de filosofía cultiven el lenguaje, lo tengan constantemente como tema de indagación y se entrenen en su análisis. Se comprende también, por lo dicho, que el estudio de las lenguas clásicas y modernas contribuyen considerablemente al logro de estas habilidades y virtudes.

6.—*La cultura filosófica.* Aunque parece ocioso el decirlo, hay que insistir en la necesidad de que el docente tenga una cultura filosófica segura y rica, debidamente actualizada y de primera mano. Es preciso rechazar de la manera más enfática, no sólo en filosofía sino en cualquier campo disciplinario, la idea de que puede haber un buen profesor que no esté suficientemente instruido en la materia que va a enseñar. Lo cual debe ser entendido no sólo en el sentido de la necesaria adquisición de determinados nociones o técnicas repetibles automáticamente, sino de una asimilación cabal de ideas y métodos. Enseñar no es repetir nociones superficial y precipitadamente registradas, sino poner al alcance del alumno el producto elaborado de los conocimientos, experiencias y reflexiones que se han adquirido y dirigir su aprendizaje. Menos aún puede serlo en filosofía pues, como ya lo hemos dicho, ella no es un conjunto de conocimientos acabados y formulados, sino un proceso dialéctico que une las ideas, las cosas y la mente en un constante juego de oposiciones, unificaciones y aperturas del pensamiento. Esta dialéctica es posible únicamente cuando se ha cultivado el propio pensamiento y cuando los informaciones, datos, referen

cias, lecturas y meditaciones forman la sustancia de una conciencia nueva de las cosas. En filosofía, la verdadera cultura personal es un acto, no un producto —con lo cual volvemos a la exigencia de *filosofar* que hemos mencionado al principio de esta lección—. Dicho en otros términos: el profesor debe leer a los filósofos, reflexionar sobre su lectura, estudiar sus métodos, adquirir las técnicas del pensamiento tales como se ofrecen en sus obras, para conformar con todo ello una cultura viva, sin la cual no acertará a dirigir verdaderamente el aprendizaje de sus alumnos.

7.—*La cultura general.* Siendo la filosofía una reflexión que en gran parte se ejerce sobre el trabajo de la ciencia y sobre el mundo en la forma como la ciencia lo formula, tampoco podrá enseñársela sin poseer suficiente familiaridad con el trabajo de las ciencias. El profesor de filosofía deberá, pues, estar al tanto del sentido, los progresos y los principios y cuestiones fundamentales de las diversas disciplinas científicas. Lo cual no equivale, por cierto, a decir que debe ser un erudito en determinados campos ni poseer una información enciclopédica sobre el saber científico. Se trata más bien de la posesión de una cultura básica y general capaz de afinar su sensibilidad y mantenerlo al tanto de los problemas que inquietan al hombre de ciencia.

Pero la realidad no se manifiesta sólo en la ciencia. Hay un modo de darse ésta o cuando menos, una repercusión de ésta en el hombre que se expresa en el arte y en la religión, en el saber vulgar y en la acción moldeada por la técnica. La cultura que debe poseer el profesor de filosofía no puede ser ajena a estos campos; ignorarlos significa cercenar todo un vasto sector de la experiencia que cuenta para el hombre y cuya problemática siempre ha interesado a los filósofos.

8.—*La experiencia de la vida.* Pero hay también la experiencia propia de la vida sin la cual la enseñanza filosófica, así como el ejercicio mismo de la filosofía, se reducen a un artificio intelectual. El maestro debe nutrirse de la vida para ser capaz de poner el pensamiento de sus alumnos en la pista de la problemática de la existencia, que es justamente, en el nivel secundario y universitario, la que más atractivo tiene sobre ellos y la que mejor puede ser, por tanto, elaborada en el trabajo escolar. Pero, además, no podemos dejar de señalar que hay una unidad tan estrecha entre el pensamiento y la vida en el quehacer filosófico que obliga a una coherencia total de las convicciones y la conducta. La exigencia de coherencia está circunscrita para un científico o para un profesor de ciencia a

los terrenos que son pertinentes en relación con su saber especializado. En cambio, en la filosofía, precisamente en razón de que no cabe tal circunscripción, la exigencia es total.

La filosofía compromete a la vida y la vida afecta a la filosofía: el filosofar no es una meditación divorciada de la praxis ni menos opuesto a ella. De donde resulta el imperativo de unir vida e ideas en la enseñanza filosófica, imperativo que es un reclamo más vasto y más profundo que los simples normas de la moral común, pues puede incluso ir contra ellos cuando representan un credo dogmático o formas de conducta que sujetan y empobrecen la vida. El maestro de filosofía debe entonces saber respaldar sus ideas con sus actos y nutrir éstos con aquellos, en una simbiosis constante y ascendente. De no hacerlo corre el riesgo de descalificar su pensamiento y de esterilizar su docencia.

9.—*La preocupación por el hombre.* Su pensamiento debe ser una vivencia suscitada por un interés, no un vagar despreocupado o indiferente o través de hechos e ideas. El centro de interés primero y principal es el hombre y su condición, en todos los múltiples aspectos de ella —el conocimiento, la creación, el mundo, la muerte, etc.—, el hombre que es el propio filósofo que reflexiona y el maestro que enseña, el interlocutor del diálogo o el alumno que recibe las lecciones. Se ve claro que, con este centro de interés, se asegura una motivación adecuada para la enseñanza filosófica, que a la postre es conducir al alumno a la toma de conciencia de su ser. Con la enseñanza y gracias a ella el alumno se hace cuestión de sí mismo o, lo que es equivalente, se encuentra a sí mismo puesto en cuestión en cada problema filosófico correctamente planteado.

10.—*El realismo.* El arraigo existencial del pensamiento al que acabamos de referirnos permite advertir que la conciencia de la realidad, el sentido de los circunstancios es también una cualidad del profesor genuino de filosofía y que debe inclusive serle exigida. La amplitud del horizonte crítico y especulativo no es impedimento sino incentivo y base de un aguzado espíritu realista, que busca tras las apariencias y los accidentes la certeza de la existencia. Para el profesor de filosofía la vocación de verdad del filosofar es la primera motivación para tener en cuenta y dar cuenta de la realidad, comenzando por la realidad inmediata de los hombres, de la comunidad y de la época en que él y sus alumnos viven.

Pero, además, no podría cumplir adecuadamente su misión de educar filosóficamente si no tomara pie en la humanidad concreta y en la experiencia vivida de sus alumnos. Puesto

que la enseñanza progresa en este caso hacia lo tomo de conciencia de sí mismo y hacia el dominio del propio pensor, desde el principio deben establecerse los bases para el cumplimiento de este fin, que son justamente los condiciones y circunstoncios de lo existencia del alumno. El profesor no puede entonces ignorarlos ni prescindir de ellos so peno de comprometer su misión pedogógico.

11.—*Cinco rasgos importantes.* Conviene resaltar finalmente —reiterando y ampliondo lo dicho en todo lo anterior— cinco rasgos que deben ser lo levadura de lo didáctica empleado por el profesor de filosofío:

o) Lo capocidod de despertar entusiasmo por los problemos y los ideas, es decir, por lo inquisición filosófico, o lo vez que lo confianzo del olumno fundodo en lo honestidod intelectual y lo outoridod racional.

b) La familioridod con los técnicas y modos del análisis aplicado o lo enseñonzo.

c) El dominio de lo orgumentoción en lo múltiple variedad de sus formas —que von de lo demostroción estricto o los procedimientos puramente persuasivos—, con lo conciencio alerto de sus riesgos y limitaciones.

d) La capocidod de iluminación de los hechos y los datos, indispensoble poro dar penetroción y omplitud universol ol pensamiento.

e) La sensibilidod afinodo paro lo situoción vital del educondo, que permite hocer reflexivomente aprovechable su experiencio y motivar odecuadamente, tomando pie en lo existencio del joven, lo enseñonzo de lo moterio.

12.—*La formación del docente.* Hoy que insistir en lo necesidad de cuidor celosamente lo formación del profesor de filosofío de secundorio. Es preciso ser muy estrictos en esto pues el profesor de filosofío debe satisfocer exigencios muy imperiosos y difíciles, como hemos odvertido. Es de mucho responsobilidod su situoción como maestro encorgodo de uno clase o grodo de estudios en que, en cierto modo, culmino lo educoción secundorio. He oquí cuotro principoles condiciones que deben tenerse en cuento:

o) Es preciso que el futuro docente de filosofío siga cursos suficientemente voriodos y de largo oliento sobre los moterios

de su especialidad, que son las que de un modo u otro va a enseñar. No cabe una formación acelerada, en ciclos de estudios cortos. Es un error creer que, puesto que los programas y planes de secundario no demandan más que cursos elementales, el profesor no tiene que poseer un conocimiento acendrado de los tópicos que ha de tratar y de otros temas básicos y decisivos.

b) Debe recibir una sólida formación general, con elementos de ciencia y arte suficientes para entender el sentido de esas ramas de la cultura y hallarse informado sobre el estado actual del conocimiento humano.

c) Debe seguir cursos metodológicos de carácter general (vg., sobre metodología del estudio y la investigación), y especial (sobre didáctica de la filosofía, teoría de la argumentación, etc.,). Esto en coordinación con las exigencias de una cultura pedagógica y psicológica básica, que se entiende debe poseer todo docente.

d) Es necesario asimismo que el profesor posea conocimiento suficiente de cuando menos dos lenguas extranjeras, modernas ambas o una clásica, a fin de estar en condiciones de manejar una bibliografía amplia y actual.

El tipo de formación que implica lo anterior no puede darse sino en la Universidad, entendiendo por este término una institución superior dedicada a las ciencias y las humanidades y no simplemente un centro de adiestramiento técnico profesional.

13. *Bibliografía*

Blanschard, B. et al., *Philosophy in American Education*. New York, Harpers & Brother, 1945, esp. II y XI.

Echevarría, José. *La enseñanza de la filosofía en la Universidad hispanoamericana*. Washington, Unión Panamericana, 1965.

Garret, Leroy., *Philosophy in High School*.

Hohne, Heinrich, *Probleme des Philosophie Unterrichts*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

Lancien, J., "Lettre à un Capessien. Elèves et maîtres". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 8, n. 3.

Maciel, Carlas Federico, *Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundario de filosofía*. Recife, 1959.

Romero, Francisco, "Sobre el estudio de la filasofía". En *Qué es filosofía*. Buenos Aires Ed. Columba, 1953, cap. XXIV.

—*Sobre la condición y el estudio de la filasafía*. Buenas Aires, Universidad de Buenos Aires, 1959.

Salazor Bondy, Augusto, *En torna a la educación*, segunda parte.

Robinet, A., "*Socrate et le professeur*". En *Revue de L'Enseignement Philosophique*, a. 2, n. 4.

UNESCO, *The Teaching of Philosophy*.

V

EL ALUMNO DE FILOSOFIA.

1. Importancio de las cuolidades del alumno.
2. Escolaridad previa.
3. El dominio del lenguaje.
4. La madurez personal.
5. Otros rasgos valiosos.
6. Restricción y generolizoción de los carocteres señalados.

EL ALUMNO DE FILOSOFIA.

1.—*Importancia de las cualidades del alumno.* Al abordar el temo del alumno de filosofío recordemos que es uno de los aspectos más debatidos de la cuestión, que hemos considerado antes, de si debe o no debe enseñorse filosofío en la educación secundorio.[1] El foctor educondo es decisivo, tanto como lo es el factor profesor, no sólo por razones generoles aplicables o toda educación sino porque hoy un tipo de olumno, determinable por el género de educación recibido, las cualidodes psicológicas, el nivel de inteligencio y de madurez personal, lo edad y los intereses predominantes, que es condición de lo cabal oplicación de los métodos didácticos y de lo consecusión de los fines de lo enseñanzo filosófica. Cuondo él falta, lo enseñanza es imposible o tropieza con grondes dificultades.

Consideremos primero estas corocterísticos ideoles, anotondo los rasgos que es lícito suponer que el alumno tiene yo odquiridos y en acto como resultado de su evolución personal y su formación anterior, cuanto aquellas disposiciones que pueden ser desenvueltos en el proceso mismo de lo enseñonza filosófica.

2.—*Escolaridad previa.* Como primero condición señalemos lo necesidod de uno escoloridad previa —primario y secundario— suficientemente prolongodo y bien importido y asimilado. Los logunos de lo formación básico en las ciencias motemáticas, naturoles y sociales, y en las humonidodes y el orte, comprometen seriamente lo aptitud del alumno paro seguir con provecho los cursos de filosofío, inclusive los de nivel introductorio, comunes en el ciclo secundorio. Nodie considero oportuno enseñar filosofía en lo escuela primaria[2] debido o que al alumno de ese ciclo le folto lo bose de conocimientos indispensable para asimilar los enseñonzos del profesor de filosofía. No se olvide que lo filosofía se enseño en el nivel secundorio con el fin de proporcionar al olumno un primer punto de visto crítico sobre el conjunto de los ciencias y los producciones de lo cultura humano, lo cual requiere tener gonodos los elementos del saber y lo creación sobre los cuoles se vo o ejercer lo crítica.

De lo anterior se desprende que los cursos de filosofía deben ofrecerse en los años terminales de lo secundario y que, por tonto, el alumno propio de estos cursos es el que está o punto de completar su enseñonzo medio.

---

1 Cf. **supra** cap. II, y nuestro orticulo "La enseñanza de la filosofía en la educación secundaria" II. "¿Debe enseñarse filosofía en el Colegio" **Suplemento Dominical de El Comercio,** Nº 326. Lima, 2 de agosto de 1959. Reproducido en **En torno a la educación.**

2 Una excepción importante hoy día es la de la lógica: Cf. cap. XVII.

3.—*El dominio del lenguaje.* Destaquemos en esta conexión la necesidad de que el alumno posea una base instrumental lingüística suficiente. La carencia de esta base de medios instrumentales lingüísticos —para limitarnos a considerar la lengua solamente desde este punto de vista— hace completamente estéril el esfuerzo del alumno en la clase de filosofía y, cuando este defecto es más o menos general, anula la posibilidad de enseñar propiamente la materia. Frecuentemente ocurre que, cuando el profesor toma conciencia plena de este hecho, la clase de filosofía se convierte en una especie de curso previo y acelerado de lengua, lo cual revela al mismo tiempo la importancia de este factor y la imposibilidad de iniciar la enseñanza propia de filosofía hasta que el alumno no haya alcanzado un cierto nivel de dominio del lenguaje.

Se trata, pues, en primer término de la posesión de la lengua materna como un vehículo de comunicación y formulación del pensamiento, que se traduce en una elocución y una composición correctas y, dentro de determinados límites, susceptible de alcanzar cierto grado de elaboración y complejidad, y una capacidad plena de intelección de los textos leídos. Sobre esto vienen a inscribirse, como elementos complementarios muy provechosos, las habilidades en otras lenguas, clásicas y modernas. Se comprende, en efecto, que un alumno capaz de leer una o más lenguas extranjeras y, mejor aún, de expresarse en ellas, posee un instrumento más y muy valioso de trabajo intelectual, y también un seguro medio de acceso a tipos y sistemas de pensamiento distintos del suyo propio o de su grupo social o su nación.

No se juzgue ocioso el señalar estos caracteres considerando que están implícitos en las cualidades que se supone posee un estudiante que cursa los años finales del nivel secundario. De hecho ocurre hoy día que alumnos —y desgraciadamente no pocos— que han egresado de la secundaria e inclusive ya se encuentran en la Universidad presentan gravísimas deficiencias de lenguaje, a tal punto que resulta imposible para ellos realizar normalmente estudios de nivel superior. De otro lado, no está asegurado ni mucho menos que quien finaliza sus estudios secundarios haya ganado siquiera un nivel de eficiencia medio en el manejo de una lengua extranjera. Estas son, pues, condiciones sobre las cuales hay que insisitir, pues no están de suyo garantizadas en la actualidad.

4.—*La madurez personal.* El tercer tipo de condición que vamos a señalar es psicológico. Se refiere a la madurez personal, tanto intelectual cuanto afectiva y vital, que es deseable en

el alumno de filosofía a fin de poder abordar con la amplitud, rigor y claridad necesarios el tratamiento de los temas filosóficos y disponer de un rico cimiento de experiencias y resonancias vitales sobre el cual asentar la problemática antropológica, ética y metafísica.

En este sentido parece muy conveniente un hecho que, como vimos, se ha considerado erróneamente una dificultad, a saber, que el período inicial de la educación filosófica coincida con la adolescencia, pues ésta predispone al alumno a la interiorización y la problematización de valores, hechos e ideas. El adolescente no es, por cierto, un filósofo ni mucho menos. Sólo que la etapa psicológica por la que atraviesa lo predispone a determinado tipo de conciencia que, cuando es correctamente cultivada, produce muy positivos frutos teóricos. Las cualidades del adolescente son sólo posibilidades filosóficamente utilizables, pero son posibilidades que ofrecen una virtualidad muy a propósito para el desarrollo de la reflexión, por lo menos en contraste con los caracteres del alma infantil.

Por cierto que hay también en el joven que cursa los últimos años de la secundaria algunos rasgos psicológicos que pueden ser contrarios al desenvolvimiento del pensamiento crítico y otros que pueden quizá resultar afectados por éste. Con respecto a lo primero, piénsese, por ejemplo, en el apasionamiento y en la propensión a ensoñar e idealizar que son propias del alma adolescente. Por otra parte, se ha señalado que el problematismo filosófico, la actitud dubitativa y cautelosa del filósofo puede exacerbar el negativismo adolescente, alimentando una malsana propensión al escepticismo y al desarraigo de la realidad, lo cual conspira contra el equilibrio psíquico del joven en lugar de vigorizarlo y darle nuevas bases de asentamiento.

Creemos, sin embargo, que estos temores son infundados o, en todo caso, son tan atendibles como los que se refieren a los peligros que amenazan al alumno desde todas las disciplinas y asignaturas del colegio secundario. En éstas, como en la filosofía, el cultivo de las disposiciones favorables o el choque de ciertas actitudes o hechos depende de la correcta dirección del aprendizaje. Si ésta existe no habrán de producirse efectos negativos y más bien predominarán los positivos.

5.—*Otros rasgos valiosos.* Sin pretender encontrarlos plenamente desarrollados desde el principio, ni considerarlos condiciones imprescindibles de la enseñanza filosófica, hay diversos rasgos particulares y disposiciones intelectuales que son deseables en un alumno de filosofía. He aquí los principales:

a) La inquietud cognoscitivo, que se manifiesto seo en el afán interrogotivo y en lo problematización constante, sea en lo duda y en lo desconfionzo e insatisfacción rocionales.

b) Lo capacidad de intelección que permite abarcar y entender en uno mirodo interior una situoción reol o una conexión de ideos muy compleja.

c) El gusto por el análisis y lo prueba, no reducido o un tipo o campo especial de conocimiento sino, por el contrario, reclamodo como un trámite necesario en todo suerte de saber.

d) La seriedad y lo honestidad intelectuales, que llevan o sobreponer el respeto o lo verdad o todo efectismo literario o o todo motivación de éxito o poder.

e) Una cierta toma de conciencio vital y una sensibilidad despierto para los problemas del hombre en general y, en función de éstos, de lo propio existencia.

Compárese o un posible alumno, poseedor de todas o algunos de estos rasgos con otro que no los posea acusadamente y destaque más bien, por ejemplo, o causa de su oguzada sensibilidad de concentración del interés teórico en determinado campo, con prescindencia de lo problemático de otras campos del conocimiento, o uno gran capacidad para vivir el momento de misterio e inefabilidad de lo reol. Se verá entonces que el primero está en mejores condiciones paro ser un buen olumno de filosofía, mientras que los otros pueden dar mejores frutos en orte, ciencia o religión.

6.—*Restricción y generalización de los caracteres señalados.* Es preciso no confundir los caracteres señolados, en tanto condiciones de un buen rendimiento en filosofío, con sus exogeraciones o formas extremas, o con otros rasgos porecidos pero no iguoles, como, vg., el prurito de discutir y cuestionar, el afán de objetar y negar, y lo escrupulosidod molsana que inhibe de todo ofirmoción y convicción, los cuoles pueden ocultar desajustes de personalidad. Hay aquí, como en otros aspectos de lo vida, lo normal y lo anormal, lo fecundo y lo nocivo, el equilibrio justo de ingredientes y lo desproporción que paraliza y deforma.

Repárese finalmente en que los caracteres señalados, así como otros que podrían ogregarse, son rasgos que en mucho hoy que descubrir y despertar y que siempre se trata de desarrollar, siquiera parcialmente, en todos los olumnos o través de

la enseñonzo de la filosafío, en cuonto ésta tiene un fin formativo que cumplir en la educación secundaria. No reconocemos ninguno estereotipia ni sancionamos separociones absolutos. En principio cualquier alumno normal puede cultivar los caracteres señaladas y o ella debe encaminar sus esfuerzos el profesar, que no debe por cierto olvidar que cada educondo posee una fórmulo psicológica propia y que muchos de los rasgos que aquí nos ocupan sólo operan en función del conjunto de la personolidad individuol y de su historia personal. Sin perjuicio de esto, aquí los hemos considerodo como cuolidades en principio adquiridas, oprovechables coma base paro mejores lagras en lo enseñanza filosófico.

7. *Bibliografía*

Bernad de Cháneton, *La filosofía en la escuela secundaria.*

Colin, Pierre, "Rôle de l'enseignement de la Phisolophié dans l'évotution psychologique et spirituelle des adolescents". En *L'Enseignement de la philosophie.* Poris, Recherches et Debats, 36.

Dreyfus, Dina, "Lettre à un élève". En *Revue de l'Enseignement Philosophique,* a. 4, n. 5.

Hahne, Heinrich, *Probleme des Philosaphie-Unterrichts.*

Lancien, J., "Lettre à un Capessien. Elèves et maîtres". En *Revue de l'Enseignement Philasaphique,* a. 8, n. 3.

Lodetti-Boyer, M., "Lés interlocuteurs dans l'enseignement'. En *Revue de l'Enseignement Philasophique,* a. 13, n. 6.

Norris, Louis W., "Philasophy is for the Young Too". En Gorret Leroy, (ed.), *Philasaphy in High Schaol.*

Salazar Bondy, A., *En torno a la educación,* segunda porte.

Spranger. E., *Psicología de la edad juvenil.* Madrid, Rev. de Occidente, 1935.

VI

LA EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA FILOSOFICA

1. La enseñanza filosófica y el proceso de la filosofía.
2. La filosofía clásica.
3. La filosofía medieval.
4. La edad moderna.
5. La filosofía actual.
6. Bibliografía.

LA EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA FILOSOFICA

1.—*La enseñanza filosófica y el proceso de la filosofía.*— La enseñanza de la filosofía más que la de ninguna otra disciplina, por las razones que ya hemos puntualizado, está estrechamente ligada a la evolución histórica del filosofar. Se puede decir por eso que un cuadro exacto y serio de la evolución de la didáctica filosófica debe reproducir el entero proceso del pensamiento filosófico con la variedad y el contraste de sus épocas, escuelas, tendencias y pensadores singulares. Pensamos, sin embargo, que no es del todo infiel a esta convicción el seguir el desarrollo de la filosofía a través de sus grandes épocas, tratando de resaltar en ellas, al ritmo de la evolución de doctrinas y corrientes, las más características modalidades de la enseñanza y las innovaciones didácticas de mayor influjo. Esto es lo que haremos a continuación en un apretado resumen.

2.—*La filosofía clásica.*— El cultivo de la filosofía ha estado ligado desde antiguo a la escuela como comunidad intelectual e institución docente. Ya las primeras noticias que se tienen sobre el saber filosófico, que remontan al siglo VI A.C., se refieren a la escuela de Mileto, en Jonia, a la que se vinculan los nombres de Toles, que encabeza clásicamente la lista de los filósofos, Anaximandro y Anaxímenes. En este período inicial de la reflexión filosófica, conocido como período presocrático o cosmológico, se hicieron famosas otras escuelas de pensamiento, como la pitagórica, la eleático y la atomista. Poco se sabe en verdad sobre el modo y manera que adoptó en ellas la enseñanza de la filosofía. Parece haber prevalecido a veces una disciplina rígida y una imperativa adhesión a las doctrinas que constituían el patrimonio del grupo. En algunos casos —como en el de la escuela pitagórica— se exigía a los discípulos practicar una conducta ascética y guardar celosamente el secreto de las enseñanzas. También se señala por los historiadores de la filosofía la existencia de dos suertes de contenidos doctrinarios, comunicados exclusivamente a los iniciados o miembros de la comunidad, que constituían las enseñanzas *esotéricas*, y los que podían ser difundidos fuera de la escuela, o enseñanzas *exotéricas*. Estos fenómenos característicos de las etapas más antiguas de la cultura filosófica no son ajenos, como se comprende, a la influencia de la mentalidad religiosa y moral que a la sazón tiñe todavía en mucho la práctica del filosofar.

En el siglo V. a. C., con los cambios sociales y políticos que determinan la aparición de nuevas formas de educación, la enseñanza de la filosofía modifica su espíritu y sus métodos. Por acción de los filósofos conocidos como *sofistas* (Protágoras, Gorgias, Trasímaco, etc.), se produce en Atenas una estrecha vin-

culación entre la enseñanza filosófica y la adquisición de las técnicas retóricas y dialécticas de uso político. Como ya había ocurrido en parte en la escuela eleática, con Zenón y Meliso expertos en los métodos *eristicos*, el arte de la argumentación necesario para lograr éxito en la vida pública, en las asambleas democráticas y en los tribunales, adquiere una importancia principal en la didáctica de los filósofos. Al mismo tiempo se acusa el interés teórico por los temas ético-jurídicos y, en general, antropológicos, con una clara tendencia hacia las posiciones crítico-escépticas y relativistas. Los sofistas, que son los primeros maestros de filosofía remunerados por su trabajo, actúan en especial sobre los *gimnastas*, es decir, los jóvenes entre quince y dieciocho años que concurrían a los gimnasios, con lo cual señalan la aparición histórica de una suerte de enseñanza secundaria con elementos de cultura filosófica.

En esta misma época, el magisterio de Sócrates introduce una nota revolucionaria en la didáctica filosófica, que es el centro de su trascendental obra pedagógica: convierte la conversación ordinaria, el diálogo inteligente, en el nervio del proceso enseñanza-aprendizaje. Sócrates cultiva filosóficamente c sus interlocutores y a los discípulos que lo rodean en la plaza pública planteando cuestiones y articulando con ellas respuestas que, de un lado, destruyen opiniones infundadas y, de otro, encaminan hacia el logro de una concepción rigurosa y firme de la verdad. Hay así en su método una parte destructiva, cuyo giro peculiar es la famosa *ironía* o ignorancia fingida, mediante la cual el filósofo logra poner en evidencia la vanidad de los conocimientos de su interlocutor, y otra positiva y creadora, que, partiendo de esta depuración crítica, orienta hacia la consecución de la verdad, pero no de una verdad recibida pasivamente, sino de una idea concebida y sacada de sí por el discípulo. De allí el nombre de *mayéutica* o arte de alumbramiento que da Sócrates a su método. Aquí reside quizá el valor más alto de la enseñanza socrática: en la convicción de que el discípulo puede y debe llegar por sus propios medios a la verdad y contribuir a enriquecerla, frente a la mera recepción de conocimientos y doctrinas ya formulados, que era lo típico de la didáctica anterior. Esto no quiere decir que Sócrates no tuviera convicciones filosóficas propias y no las defendiera en el diálogo. Hay un aspecto importante del método socrático que depende de las condiciones histórico-doctrinarias del pensamiento de su creador. Pero lo fecundo de la docencia de Sócrates era la posibilidad de someter a debate y esclarecimiento también sus propias ideas y el principio pedagógico de que sólo así podrá aprenderse seriamente la filosofía. Por lo que toca al contenido de su didáctica, como la de los sofistas, se centró en la pro-

blemática antropológica, sobre todo en los temas morales, reflejo innegable de las inquietudes de la época.

En el siglo IV a.c., con Platón y Aristóteles, la enseñanza filosófica se institucionaliza y expande grandemente su influencia. El primero fundó un plantel de enseñanza, la Academia, en los jardines cercanos al gimnasio de este nombre. Con biblioteca, salas de conferencia, habitaciones de estudio y otras instalaciones, fue prácticamente la primera Universidad occidental. Siguiendo un poco el modelo pitagórico, los profesores y los alumnos formaban en ella una comunidad por lazos casi religiosos.

Platón y los otros maestros que enseñaron en la Academia durante casi un siglo emplearon preferentemente el método del diálogo, heredado de Sócrates, aunque el estudio de los escritos filosóficos de los autores de la escuela y de otros pensadores tuvo asimismo un lugar importante en la didáctica. A juzgar por las propias opiniones de Platón sobre la enseñanza filosófica, el cultivo de la dialéctica debió recibir especial cuidado y prolongarse a lo largo de varios años de escolaridad. De otra parte, como ocurrió antes en la escuela pitagórica, la enseñanza filosófica que propugnó Platón estuvo íntimamente vinculada con la matemática. Según recuerda la tradición, en la puerta de la Academia había la siguiente inscripción: "No entre quien no sepa geometría".

Cerca de otro gimnasio ateniense y del Templo de Apolo Licio, Aristóteles estableció la escuela conocida como el Liceo. Bajo su dirección y la de sus discípulos, especialmente Teofrasto, alcanzó notable desarrollo, llegando a tener casi dos mil alumnos, lo que da idea de su volumen e influencia. En los locales y jardines del plantel, maestros y discípulos, identificados en el mismo afán de conocer la ciencia y acrecentarla, solían caminar mientras departían, por lo cual se les ha llamado *peripatéticos*, o sea, "los que pasean", nombre que se identifica en la historia de la filosofía con el de aristotélico.

El Liceo vinculó estrechamente la enseñanza filosófica con la de las ciencias naturales. Estas formaban parte muy importante de las labores de investigación que debían realizar quienes formaban parte de la escuela, lo que no debe extrañarnos pues por entonces no se había producido aún la separación de la filosofía y las ciencias que hoy conocemos. Aunque el diálogo no estuvo ausente del Liceo, la didáctica filosófica gravitó más hacia las lecciones magistrales y los análisis y ejercicios lógicos, de lo que nos dan buen testimonio algunas obras de Aristóteles;

como la *Metafísica* y el *Organon*, cuyo contenido procede directamente del trabajo en clase.

La escuela platónica y la aristotélica no son las únicas de la época. Fruto de la enseñanza de Sócrates son otras que alcanzaron renombre en la antigüedad, aunque no al punto de competir con la Academia y el Liceo, como la de Megara y la de Cirene. Más tarde adquirirán importancia la escuela de Epicuro y la estoica, cuyo local estaba situado en la *steapoikile* de Atenas, de donde le viene su nombre de Pórtico. Con ellas las formas de la didáctica filosófica griega se prolongan a través de la educación romana hasta el fin de la edad clásica.

Los emperadores romanos estatizaron la educación superior, con lo cual la enseñanza de la filosofía recibió respaldo oficial. Marco Aurelio, que era él mismo filósofo, contrató maestros griegos para el Ateneo de Roma y estableció allí ocho cátedras de filosofía. Otras escuelas universitarias importantes de la época imperial, como las de Atenas y Constantinopla, dedicaban también particular atención a la docencia filosófica.

Con el advenimiento del cristianismo se produce una variante peculiar de la educación filosófica: ahora ella está enderezada a refutar el saber pagano y, al mismo tiempo, a asimilarlo dentro del cuadro general de la nueva concepción teológica del mundo. Las escuelas de catequistas cumplieron al respecto un papel destacado pues al ampliar gradualmente su curriculum terminaron por funcionar también como escuelas filosóficas. Así, en el siglo II, la escuela de Alejandría, bajo la dirección de San Clemente, no sólo puso atención en la formación general y teológica de los educandos sino en el estudio de los filósofos clásicos. "Su curso —escribe Dilthey— partía de la dialéctica, la geometría, la astronomía y la ética, para llevar a la lectura de los filósofos y poetas antiguos y desde éstos a la interpretación de las sagradas escrituras y, finalmente, a la gnosis cristiana. Con esto se creo una nueva gradación de la enseñanza que imitaba en la materia docente cristiana la gradación platónica que va de lo sensible a la intuición de las ideas".[1]

3.—*La filosofía medieval.*— La educación cristiana tomó nuevas formas y alcanzó su pleno desarrollo y predominio en la Edad Media a través de las escuelas episcopales y monásticas y, luego, de las Universidades. Bien que subordinada a la fe y a la teología, la enseñanza filosófica ocupó en ella un lu-

1 G. Dilthey. **Historia de la pedagogía.** Buenos Aires. Ed. Losada. 1944. p. 124.

gar principal. La forma típica de la didáctica filosófica medieval es el método escolástico que prácticamente se enseñoreó de los colegios y universidades. En éstas la filosofía era enseñada en la facultad de artes, llamada así a causa de las siete artes liberales que constituían su materia, o sea, el *trivium* (gramática, retórica y lógica) y el *quadrivium* (aritmética música, geometría y astronomía), gracias a las cuales el futuro teólogo, médico o abogado adquiría lo que hoy llamaríamos cultura general. En esta formación básica correspondía una porción muy considerable a los estudios propiamente filosóficos.

El método escolástico ofrece perfiles bien acusados ya a fines del siglo XI, gracias especialmente a la labor docente de Pedro Abelardo quien puso especial énfasis en el desarrollo de las dotes dialécticas del alumno. Tal como puede documentarse en un libre *Sic et non*, el procedimiento de Abelardo tiene su centro en la oposición de tesis que es preciso examinar, entender y luego probar, sopesando las razones en pro y en contra —de allí el nombre de *sí* y *no*— de acuerdo con las doctrinas y los textos religiosos. Como señala J.M. Verweyen, en la aplicación de este método, inspirado en la técnica de los canonistas, es determinante "el deseo de investigar lo más hondamente posible los contrastes —que con frecuencia provienen de diferentes significaciones verbales— que se encuentran en los Padres, con el fin de que el lector pueda lograr así una solución propia que armonice y considere todos los momentos. De este modo se aclaran los giros, más tarde usuales, que encabezan las secciones particulares de las investigaciones escolásticas: *quastio* — *videtur quod non* — *sed contra dicendum est* — *respondeo* — *solutio*.[1] Es decir, cuestión, objeción, contra-objeción, concepción propia. La marcha del pensamiento progresa, por decirlo así, hasta la *solutio* a través de la tesis y de la antítesis, del *sic et non*".[2]

Las 158 cuestiones propuestas por Abelardo en su libro y dejadas sin respuesta como una incitación al alumno lector, son del siguiente tipo: "¿Es Dios una substancia o no?", "¿Tiene Dios voluntad libre o no?", "¿Es peor pecar abiertamente que secretamente?", "¿Debe basarse la fe humana en la razón o no?", es decir, cuestiones concernientes no sólo a problemas teológicos, sino también morales y gnoseológicos, que el estudiante

1 Literalmente: cuestión —parece que no— pero se dice en contrario —respondo— solución.

2 J.M. Verweyen, **Historia de la filosofía medieval**. Buenos Aires, Ed. Nova, 1957, p. 89.

debía encarar haciendo uso a la vez del análisis lógico y de la erudición eclesiástica.

En el período de apogeo de la escolástica se empleaban dos procedimientos didácticos principales: la *lectio* y la *disputatio*. La primera consistía en la lectura ante los alumnos de textos de las autoridades doctrinarias, con las glosas y comentarios que el maestro tenía preparados. Solía haber repeticiones, o sea, repasos de lo leído, a cargo de docentes más jóvenes o alumnos destacados; en las horas de repetición se explicaban o aclaraban puntos que los estudiantes no habían entendido suficientemente. La *disputatio* era un debate, generalmente público, en que uno de los participantes, previamente designado, sostenía una tesis, a la cual los concurrentes hacían objeciones fundadas en la estructura lógica del pensamiento y en las opiniones autorizadas por los autores cristianos, teólogos y filósofos consagrados. El defensor de la tesis, a su turno, debía rebatir las objeciones y mostrar la solidez del punto defendido.

El trabajo escolar era intenso y duraba generalmente cuatro años, al fin de los cuales el alumno podía obtener un grado académico. Aparte del entrenamiento dialéctico que lograba tras la larga serie de ejercicios y debates, el alumno llegaba a poseer un cumplido conocimiento de las principales autoridades de la Iglesia en materia teológica y filosófica, así como de aquellos pensadores antiguos reconocidos como guías doctrinarios, entre los cuales, como es sabido, nadie disputaba el primado de Aristóteles, no sólo en la lógica sino también en las demás partes de la filosofía y de la ciencia.

Por el siguiente calendario de clases de la Facultad de Artes de la Universidad de Toulouse, Francia, en 1309,[1] se puede advertir claramente la intensidad de la labor escolástica, su orientación ideológica y el predominio incontestado de Aristóteles:

La mañana se dividía en cuatro períodos de estudio, dedicados, el primer año, a las siguientes lecciones: 1° *Analíticos primeros* y *segundos* de Aristóteles, en el semestre de invierno, y los primeros cinco libros de la *Ética* Aristotélica, en el de verano. 2° El *Isagoge* de Porfirio, las *Categorías* y *De la Interpretación* de Aristóteles y la *Gramática* elemental de Prisciano, en el semestre de invierno. En el de verano las lecturas versaban sobre los *Seis principios* de Gilbert de la Porrée, las *Divisiones*

1 Cit. según Ellwood P. Cubberley, **Readings in the History of Education**. Cambridge, Massachusetts.

de Boecio o los primeros tres libros de sus *Tópicos*, continuándose además con el libro de Prisciono. 3º Repetición a cargo de bachilleres. 4º Lecciones extraordinarias, posiblemente sobre gramática o lógica. 5º Después de la comida de medio día, conferencias de bachilleres o disputaciones. 6º Lecciones especiales por bachilleres y maestros sobre los *Tópicos* y las *Refutaciones de los sofistas* de Aristóteles, en el semestre de invierno y sobre la *Física* de Aristóteles en el verano.

En los años siguientes se continuaba el estudio de estos libros, hasta el cuarto año, en que se dedicaba más atención a las obras biológicas y físicas y a la *Metafísica* de Aristóteles.

Con este trabajo la formación filosófica del alumno tenía sin duda la virtud de aguzar su penetración y su figura conceptual, así como su dominio de las fuentes doctrinarias conocidas, aunque también se corría el riesgo de habituarlo al verbalismo y a la total indiferencia respecto a los datos empíricos. Esto provocó, como se sabe, la reacción de los filósofos modernos dirigida en buena parte no sólo contra el contenido sino también sobre el método de filosofar escolástico y su reflejo en la didáctica. No puede olvidarse, sin embargo, que los maestros de este período lograron hacer progresar mucho las técnicas didácticas vinculadas con la silogística y el arte de la argumentación y, además, suplieron con la paciente lectura, el comentario y la revisión de los textos, la penuria de libros que afectó al medioevo.

Conviene recordar, finalmente, la importancia de las escuelas filosóficas árabes y judías en este período. La expansión árabe no sólo determinó un florecimiento económico y social, sino la eclosión de un poderoso movimiento intelectual, uno de cuyos aspectos más interesantes es la incorporación y elaboración del bagaje filosófico griego a la cultura de la época. En España, por ejemplo, Córdova fue un centro importantísimo de la educación filosófica, en que alternaron musulmanes, cristianos y judíos, en un movimiento de comunicación científica de sentido y repercusión universales.

4.—*La edad moderna.*— La enseñanza escolástica se prolongó en las escuelas y universidades a través del Renacimiento hasta bien avanzada la Edad Moderna. Los cambios culturales que entretanto se habían producido no podían dejarse notar, sin embargo, en la didáctica filosófica. La educación humanística, con su cultivo de la individualidad y del espíritu libre, influyó en un aligeramiento de la pesada carga dialéctica y doctrinaria que soportaba la enseñanza filosófica al final del

medioevo. El florecimiento de un nuevo tipo de planteles dedicados a la enseñanza secundaria, el *Gymnasium* alemán, el *College* y el *Licée* franceses y las *Grammar Schools* inglesas, fundados y sostenidos por los gobiernos o la aristocracia, va a contribuir grandemente a esta renovación educacional.

En estrecha vinculación con el movimiento humanista se desarrolló, como es sabido, un nuevo gusto por los estudios clásicos basado en el conocimiento directo de los autores griegos y latinos. Ejerció él una marcada influencia en la enseñanza de la filosofía, porque vinculó la nueva sensibilidad por el lenguaje con las exigencias de claridad y rigor en el pensamiento ("pensar correctamente sobre todas las cosas y expresar sin dificultad lo que se piensa" es el ideal expresado en un apotegma caro a los humanistas).[1] Además, porque introdujo un nuevo método de análisis y comprensión de los textos filosóficos y agrupó a los especialistas y amantes de los pensadores clásicos en centros especiales de investigación y enseñanza. Este es el caso de la famosa Academia Platónica de Florencia, establecida en el siglo XV, que funcionó, bajo la protección de los Medicis, como una escuela filosófica.

La educación filosófica moderna ofrece, además, otros rasgos que conviene destacar. En primer lugar la influencia del libro impreso, que determinó una formidable expansión de las posibilidades de enseñanza y aprendizaje de la filosofía, más aún cuando por esta época los filósofos comienzan a usar la llamada lengua vulgar, o sea, los idiomas nacionales como el francés, el inglés, el español, el alemán, como medio de expresión filosófica, en contraste con la hegemonía incontestada del latín en la etapa anterior. *El Discurso del Método* de Descartes, obra cuya repercusión y trascendencia en la evolución de la filosofía nadie ignora, fue significativamente escrita y publicada en francés. Por su parte Montaigne, Bruno, Locke, Berkeley, Hume, Leibniz y otros muchos grandes nombres de la modernidad filosófica escriben también en las lenguas nacionales haciendo así accesible su pensamiento a vastos sectores del público occidental.

En segundo lugar es importante tomar nota del papel desempeñado por el contacto personal entre los filósofos y su público, que unas veces tomó la forma de la docencia privada, otras la de la relación amistosa informal, frecuentemente a través de la comunicación epistolar, y otras en fin la de las reuniones de grupos y las tertulias en los salones. Mientras las univer-

1 Cit. por Dilthey, loc. cit., p. 174.

sidades permanecían ajenas a las inquietudes del nuevo pensamiento filosófico, todas estas variantes de la transmisión de ideas y de la conducción educativa tuvieron decisiva importancia en la época.

Las universidades, empero, no podían permanecer indefinidamente divorciadas de las corrientes más originales y fecundas del pensamiento filosófico y fueron adaptándose gradualmente a él a lo largo de los siglos XVII y XVIII. Muchas de ellas terminaron siendo absorbidas casi totalmente por determinadas tendencias modernas, como ocurrió con el cartesianismo en Francia y el kantismo en Alemania. Este cambio de orientación, que tuvo, al igual que el escolasticismo desplazado, sus excesos de dogmatismo e intolerancia, pero qué representó un progreso innegable en el saber, hubo de reflejarse inevitablemente en la didáctica filosófica. La forma típica de enseñar pasó a ser entonces la clase magistral en que el maestro de filosofía exponía sus convicciones doctrinarias, muchas veces fruto de su propia reflexión y que significaban aportes decisivos al pensamiento filosófico. Quizá la más señera manifestación de este trabajo docente fueron los cursos de Hegel sobre filosofía de la historia, estética, filosofía de la religión e historia de la filosofía, publicados póstumamente y que constituyen parte importantísima de la obra filosófica hegeliana.

A lo largo del siglo XIX se institucionaliza la enseñanza filosófica en las universidades de todos los países y en las escuelas secundarias de algunos como parte de los planes de educación de los estados nacionales. La mayor parte de las modalidades y realizaciones de la didáctica universitaria y escolar de la filosofía que hoy conocemos y practicamos tienen su origen inmediato en este período, que puede llamarse de asentamiento y normalización. La exposición oral, la disertación, los seminarios, los sistemas tradicionales de interrogación didáctica y de control oral y escrito del aprendizaje adquieren su configuración esencial y prácticamente no varían a través del desenvolvimiento de las corrientes filosóficas que surgen en las universidades durante esta época y fácilmente se adaptan a las diferencias nacionales de espíritu y legislación.

5.—*La filosofía actual.*— Las modalidades didácticas que acabamos de señalar corresponden en mucho a la situación de la educación filosófica en la actualidad. Si se quisiera, empero, marcar algunas notas distintivas podría señalarse la expansión mundial del pensamiento filosófico que extiende, enriqueciéndola y unificándola, la educación filosófica más allá de los límites de la cultura occidental. Pero esta expansión no sólo es inter-

nacional sino también intranacional, pues a la difusión del libro se agrega la de los semanarios y diarios de altísimos tirajes, con lo cual se pone al alcance de muy vastos públicos las ideas y corrientes filosóficas. Existen, además, otros medios de comunicación de masas, como la radio y la televisión, que están siendo empleados también para llevar la cultura filosófica a aquellos sectores del público que no frecuentan las escuelas especializadas y los universidades.

Aparte del aprovechamiento de las realizaciones de la escuela nueva, el avance tecnológico y su aplicación a la educación se ha reflejado asimismo en la didáctica filosófica, especialmente en ciertas ramas, como la lógica, en la cual es frecuente hoy el uso de máquinas y de procedimientos de enseñanza programada.

Por lo que respecta al trabajo académico regular, cabe anotar un rasgo importante de la educación contemporánea, a saber, la existencia de una definida especialización de la docencia filosófica, sensible, por ejemplo, en la organización de institutos, centros académicos o departamentos universitarios dedicados expresamente a la filosofía —separados por lo general enteramente de la psicología y otras ciencias humanas—, en la publicación de revistas y otros órganos dedicados únicamente a materias filosóficas y en las reuniones nacionales, regionales e internacionales de estudiosos de la filosofía. Por otra parte, es digno de resaltarse, asimismo, el contacto interdisciplinario que acerca a los filósofos y los investigadores científicos de todas las ramas y obliga a una mayor apertura y flexibilidad de los curricula académicos.

6. *Bibliografía*

Atkinson, C. y Maleska, E., *Historia de la educación*. Barcelona, Ed. Martínez Roca, 1965.

Cubberley, Ellwood P., *Readings in the History of Education*. Cambridge, Massachusetts, The University Press, 1920.

Dilthey, Wilhelm, *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires, Ed. Losada, 1942.

Jaeger, Werner, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica, 1949.

Larroyo, Francisco, *Historia general de la pedagogía*. México, Ed. Porrúa S.A., 1957.

Unesco. *The Teaching of Philosophy*. París 1953.

Verweyen, J.M., *Historia de la filosofía medieval*. Buenos Aires, Ed. Nova, 1957.

Windelband, Wilhelm, *Historia de la filosofía moderna*. Buenos Aires, Ed. Nova, 1951.

VII

FORMAS DE LA ENSEÑANZA FILOSOFICA.

1. Diversidad de la enseñanza filosófica.
2. Por la obligatoriedad.
3. Por la duración de la enseñanza.
4. Según la programación de la enseñanza.
5. Según el tipo de enseñanza.
6. Por el nivel.
7. Por la amplitud de la materia.
8. Por el enfoque.
9. Por el procedimiento y el alumnado.
10. Bibliografía.

1.—*Diversidad de la enseñanza filosófica.* Al hacer la historia de la enseñanza filosófica vimos que ella había variado grandemente a través de los siglos y que en la actualidad se impartía de múltiples maneras. Esta diversidad de formas no es menor en la educación secundaria, que es el ciclo de estudios que nos interesa aquí en particular.

A fin de sistematizar en lo posible la consideración de estas diferentes formas, vamos a estudiarlas desde el punto de vista de algunos criterios bien definidos, como son los siguientes: por la obligatoriedad; por la duración de la enseñanza; por la programación; por el tipo de enseñanza; por los niveles; por la amplitud de la materia; por el enfoque; y, finalmente, por el procedimiento y el alumnado. No excluimos la posibilidad y la utilidad de emplear otros criterios de clasificación. Los que hemos enumerado nos parecen, sin embargo, suficientemente contrastados y adecuados a los fines de una sistematización de los casos empíricos.

2.—*Por la obligatoriedad.* La enseñanza filosófica puede impartirse según un régimen obligatorio u optativo. Veamos estos dos casos.

a) Enseñanza obligatoria: los defensores más decididos de la enseñanza filosófica en la secundaria sostienen la necesidad de que todos los alumnos sigan por lo menos un curso de filosofía o tengan una forma de contacto con la materia filosófica, de preferencia en el último año de estudios, antes de seguir estudios profesionales o desarrollar actividades ajenas a la vida escolar. Se da por sentado en este caso que es posible enseñar filosofía a todos los alumnos del nivel secundario y, además, que la cultura filosófico es un elemento esencial de toda cultura integrado y bien fundada.

b) Enseñanza optativa: una posición menos radical sostiene la conveniencia de dar enseñanza de filosofía en la secundaria pero no como parte del curriculum obligatorio sino como materia electiva. Al propiciar este régimen no se desconoce necesariamente la importancia y provecho de la educación filosófica, pero se tienen en cuenta las diferencios de interés y capacidad de los alumnos, el déficit posible del personal capacitado y el frecuente recargo de los curricula. Entre sus ventajas está, por ejemplo, el permitir adecuar la enseñanza a la situación real de los diferentes planteles en las varias zonas o regiones de un país.

3.—*Por la duración de la enseñanza.* Se diferencian en este punto dos regímenes:

a) Enseñanza de larga duración, bien en lo que toca al horario semanal disponible (vg., 10 horas de clase) o al número de ciclos anuales, semestrales o trimestrales prescritos (vg., tres cursos anuales). Este tipo de régimen es, evidentemente, muy favorable para una buena recepción de la enseñanza y para un desenvolvimiento orgánico del pensamiento del alumno. Si se tratara de optar entre las dos formas acabadas de señalar, nos parece más ventajoso la primera, pues permite una mayor concentración del esfuerzo y, con un curso en el último año, un mejor aprovechamiento de la formación científica y la cultura anterior del alumno. En los países en que la psicología se da en asignatura separada, este régimen permite contar previamente con las bases psicológicas indispensables para el tratamiento de muchos aspectos de la temática filosófica. Sin embargo, al ponderar el valor de esta enseñanza concentrada y de larga duración no hay que olvidar la necesidad de organizar técnicamente el curriculum total del alumno, pues un horario muy amplio de filosofía no es aceptable como recargo de labor sino en sustitución de otras asignaturas.

b) Enseñanza de corta duración, en ciclos u horas. Estos cursos tienen la ventaja de poder ser incorporados fácilmente en cualquier curriculum. No son, sin embargo, los más convenientes para filosofía, sobre todo si la materia a desarrollar es obligatoria y no ha sido suficientemente dosificada, como frecuentemente ocurre. Su posibilidad aumenta en los casos de cursos sin prescripciones programáticas determinadas. Lo cual nos lleva a considerar otras formas de organizar la enseñanza.

4.—*Según la programación de la enseñanza.* Se dan los tres siguientes casos:

a) Enseñanza con programa determinado y completo. Los programas generales son más comunes y gozan de la preferencia de aquellas autoridades educacionales celosas de la uniformidad y el control de la enseñanza. En efecto, gracias a ellos es posible impartir una instrucción estandarizada a gran número de alumnos y controlar suficientemente el rendimiento de la enseñanza y el grado de aprendizaje de los alumnos. Constituyen, además, en el caso del profesor inseguro de su formación, un apoyo psicológico y un medio de orientación que la autoridad puede utilizar y que el docente generalmente desea. Como se ve, en gran parte las ventajas de este régimen son efecto de deficiencias en la organización y la docencia u obedecen a factores ajenos a los valores propios de la cultura filosófica.

b) Enseñanza a base de repertorios de puntos programáticos. En este caso se deja al profesor la libertad de elegir entre varios temas o conjuntos de proposiciones aquellos que se adecúen más a su formación y a la aptitud y el interés de los alumnos. Tienen la ventaja de permitir un cierto control y estandarización y, a la vez, dar pábulo a la originalidad y la elección del profesor.

c) Enseñanza sin programa prefijado. En esta forma se entrega al profesor el cuidado de elegir y desarrollar según su libre criterio los temas a tratarse en el curso. Comporta pleno reconocimiento de la libertad y del carácter personal propios del pensamiento filosófico y la entera confianza en la capacidad del profesor. Se renuncia al control general y a toda forma de uniformidad temática, a cambio de una máxima efectividad en el rendimiento del profesor y una mayor adecuación a cada grupo o tipo de alumnos. Sin considerar la posibilidad de que estos cursos puedan resultar inconvenientes o poco empleados en otras materias, es preciso señalar que, dadas las condiciones indicadas, son los más afines a la naturaleza de la filosofía.

5.—Según el tipo de enseñanza. Distinguimos:

a) Enseñanza formal mediante cursos. La educación filosófica se imparte en este caso según el patrón de las asignaturas ordinarias incluidas en los curricula y sometidas a todas las prescripciones de éste (lecciones, exámenes, trabajos prácticos, etc.). Tienen la ventaja de permitir una más sistemática y rigurosa dirección del aprendizaje, con la posibilidad de asegurar una cierta uniformidad y equivalencia en las exigencias y rendimiento de la enseñanza a grupos paralelos. Por otro lado, el carácter eminentemente curricular de la enseñanza contribuye a que los alumnos pongan más empeño y esfuerzo en el estudio.

b) Enseñanza mediante actividades de grupos. Se emplean diversos medios de educación extracurricular, como son las charlas, las reuniones de mesa redonda, las sesiones de círculos de estudio o de clubes. Generalmente la participación de los alumnos aparte de ser libre no está sujeta a evaluaciones formales del tipo de controles, pruebas y notas. Este tipo de dirección del aprendizaje tiene la virtud de evitar toda constricción y rigidez y dar oportunidad al alumno a contribuir de un modo personal, diversificado y activo, a su propia formación y a la de los demás. Por lo mismo, requiere un alumno bien motivado para la filosofía y es, por tanto, aplicable sólo a grupos seleccionados.

c) Enseñanza a través de la conducción del trabajo personal. En esta forma de dirección del aprendizaje —más común en universidades que en colegios secundarios, pero no extraño ni contrario a éstos— la formación filosófica se obtiene por el contacto directo e individual del alumno con el profesor, y mediante la labor guiada por éste que el educando desarrolla durante un lapso variable según los casos. El alumno lee, prepara pequeños estudios escritos, analiza y comenta textos, todo ello en consulta con el profesor, quien lo orienta paso a paso. Se comprende que este tipo de enseñanza, fecundo sobre todo por el trato personal muy cercano y la conducción individualizada del alumno, no puede extenderse a muchos estudiantes. Constituye por tanto un régimen más bien excepcional.

5.—Veamos ahora más de cerca el primero de los tipos que acabamos de considerar, esto es, el que se refiere a los cursos formales, a fin de distinguir algunas clases y variedad de cursos. Pueden utilizarse varios principios de clasificación:

a) Por el nivel. En este caso, cabe dividir los cursos en:

i) Introductorios. Son los iniciales que, como tales, no requieren preparación filosófica previa en el alumno. Por cierto que en este nivel, como en los otros, un curso debe ser juzgado siempre en relación con el medio educacional y cultural y con las aptitudes del alumno y no ser tomado como un absoluto. Así, hay cursos introductorios en la educación secundaria de unos países cuyo grado de exigencia y dificultad está por encima del de los cursos reconocidos como de nivel superior en otros países. En la medida en que en el colegio secundario no se trata de formar especialistas y se ofrece una base primera de la cultura científica del alumno, los cursos introductorios son los más comunes y aconsejables.

ii) Medios. Son cursos que suponen una previa, aunque no necesariamente una acendrada, preparación filosófica. Están destinados, por consiguiente, a expandir y consolidar los conocimientos ganados por los alumnos. Aunque más como excepción que como regla, se pueden organizar en el colegio secundario. Son, sin embargo, típicos de los primeros años de la Universidad.

iii) Avanzados. Son cursos que requieren un entrenamiento suficiente en las técnicas y métodos filosóficos y una sólida cultura básica. Demandan, además, un esfuerzo intenso al alumno. Corresponden por eso a la enseñanza universitaria en su nivel profesional y de postgrado.

b) Por la amplitud de la materia. Dentro de lo relativo de toda clasificación de este género, distinguimos los cursos:

i) Generales, que son aquellos que abarcan el conjunto del campo filosófico, sea como resumen de la temática de las varias disciplinas, sea como exposición de los puntos de vista sistemáticos del profesor. Este sería el caso de un curso que se extendiera, por ejemplo, sobre los principales problemas y temas de la filosofía. Su ventaja reside en la posibilidad de dar al alumno una noción comprensiva de la filosofía, orientándolo dentro del complejo cuerpo de su problemática, lo cual no puede hacerse, como es obvio, sino a costa de la profundidad y la precisión de las formulaciones.

ii) Especiales, cuyo contenido está enmarcado dentro de un campo disciplinario o de un problema o tipo de problema; vg., curso de semántica filosófica o curso sobre el problema del conocimiento. La circunscripción de la temática permite aquí familiarizar más al alumno con los asuntos, doctrinas y métodos del pensar filosófico; en cambio, resulta imposible abarcar, salvo por vía indirecta y de interrelación, los problemas pertenecientes a otros ámbitos disciplinarios.

iii) Monográficos, que se concentran en un tema bien determinado y lo desarrollan en profundidad, entrenando debidamente al alumno en la metódica del análisis y la interpretación filosóficos. Este es el caso, vg., de un curso sobre el razonamiento moral.

c) Por el enfoque. Pueden señalarse los dos siguientes tipos de cursos:

i) Sistemáticos; que elaboran directamente un tema o grupo de temas, vg., una serie de lecciones sobre estética o sobre el problema de la causalidad, que básicamente exponga los resultados que, a juicio del profesor, tienen mayor garantía de verdad y que, eventualmente, pueden ser producto de su propia reflexión. Este tipo de cursos se recomienda por el abordaje directo de la problemática filosófica, aunque puede reducirse —con mengua de su valor formativo— a una exposición escueta de resultados.

ii) Históricos; que presentan un tema o problema, una doctrina o una disciplina, en su desenvolvimiento a través del tiempo. A este tipo pertenecen también las exposiciones del pensamiento de un autor o de las tesis centrales de una escuela filosófica. Cuando no se limitan a cultivar la memoria del alum-

no, tienen el valor de familiarizarlo con la dinámica histórica del pensar filosófico y con las características peculiares de la reflexión de los filósofos que han destacado en la historia.

d) Cabe distinguir también los cursos por el procedimiento dominante y por el tipo de alumnado a que están dirigidos.

i) De conferencias; que consisten en series de disertaciones dirigidas a un gran público, generalmente heterogéneo. Difícilmente implican trabajo personal complementario y controlado del alumno. No son muy frecuentes estos cursos en los colegios secundarios y sí más bien en las universidades e institutos superiores. Sin embargo, suele haberlos en la forma de ciclos de charlas y de cursillos de corta duración en que participan alumnos, profesores, familiares y público en general. Permiten aprovechar la contribución de personalidades destacadas, a la vez para los efectos de la mejora de la enseñanza y con miras de difusión cultural.

ii) De lecciones magistrales, que se dirigen a un grupo grande de alumnos, pero no heterogéneo ni tan numeroso como en el caso anterior. No es raro que comporten trabajos adicionales asignados a los alumnos. Se emplea este tipo de cursos para impartir la enseñanza simultáneamente a varios grupos o secciones de alumnos. En algunos casos hoy se emplean a este propósito la televisión, con programas de circuito general o de circuitos internos.

iii) De trabajos prácticos o consultas, en que el profesor dirige a los alumnos en una labor que les ha sido asignada (vg., comentario de un texto) o absuelve las preguntas preparadas por ellos acerca de un tema previamente señalado. Este tipo de cursos se da a veces como complementación de los cursos de lecciones magistrales.

iv) De seminario. Este tipo de cursos, difícilmente organizable en el colegio secundario, está generalmente abierto sólo a un número reducido y seleccionado de alumnos. En él, el profesor elabora un tema en colaboración con los alumnos, sea que éstos tengan a su cargo partes o aspectos del asunto tratado, sea que el profesor lo exponga y los alumnos analicen y critiquen esa exposición, sea que unos y otros diserten paralelamente sobre el mismo tema o problema.

10. *Bibliografía.*

Blanshard et al., *Philosophy in American Education.*

Cournot, "Que l'enseignement philosophique ne peut être qu' obligatoire" (Extraits). En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 7, n. 5.

Cruz Costa, J., "A situaçao do ensino filosofico no Brasil". En *Anais do I Encontro Nacional de Profesores Secundarios de Filosofia*, 1959.

Delhomme, M., "Sur l'unité de l'enseignement de la philosophie". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 1, n. 2-3.

Domínguez Caballero, Diego, "La enseñanza de la filosofía en Iberoamérica". En *Primer Symposium Iberoamericano de Filosofía*. Guatemala, Ministerio de Educación Pública, 1961.

"L'Enseignement philosophique en Tunisie". (Documents). En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 14, n. 5.

Garret, Leroy (ed.), *Philosophy in High School.*

Fey Eduard, Der italianische Philosophie-Unterricht". En *Die Paedagogische Provinz*, 12, n. 9.

—"Des Philosophie-Unterricht in der Abschlussklasse des franzoesischen Gymnasiums", *ibid.*, 11, n. 1.

Maciel, Carlos Federico, *Um Estudo-Pesquisa sobre o ensino secundário da Filosofia.*

Magnino, Leo, "La enseñanza de la filosofía en Italia". En *Revista de Educación, Madrid*, n. 10.

Marchand, J., "La philosophie dans la France d'Outre-mer". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 3, n. 1.

Moyz Vallenilla, Eduardo, "La enseñanza de la filosofía en Venezuela". *En Revista de Cultura Universitaria, Caracas*, n. 50.

Püllen, Karl, "Die verschidenen formen der philosophischen Unterweisung". En Stoffer *Aufgabe und Gestaltung des Philosophie-Unterrichts.*

Unesco, The Teaching of Philosophy (reúne información sobre varios países y sistemas).

VIII

EL METODO Y LA ENSEÑANZA FILOSOFICA

1. La idea de método.
2. Formas del método.
3. El método pedagógico como método de acción.
4. El método didáctico.
5. Método científico y método didáctico.
6. El método didáctico - filosófico.
7. Bibliografía.

EL METODO Y LA ENSEÑANZA FILOSOFICA

1.—*La idea de método.* Entendemos por método una articulación relativamente constante de procedimientos y medios para obtener un fin determinado. La idea de método está vinculada, en primer lugar, a la idea de una complejidad de operación. Aunque en el límite puede hablarse de método con respecto a todo acto, sea simple o complejo, por lo común la noción de método implica una cierta composición de medios y conductas. No hay en esto, por cierto, una diferencia esencial sino sólo de grado, de tal manera que la connotación puede considerarse integrada por la nota de una mayor o menor complejidad que, repetimos, en el límite se prolonga en actos que puede calificarse de simples. En segundo lugar, subrayemos la nota de constancia en la noción de método. No parece aceptable hablar de método allí donde no se da una cierta regularidad y, a base de ella, una cierto comunidad o intersubjetividad en el uso de medios y procedimientos. Puede decirse a este respecto que las conductas son tanto más metódicas cuanto más regulares y estables. En tercer término, la idea de método está vinculada a los actos voluntarios, de tal modo que lograr un resultado por instinto no parece ser, propiamente, usar un método. De hecho, cuando hablamos, por ejemplo, del método empleado por las aves para la fabricación de nidos, transpanemos insensiblemente a la operación instintiva un elemento de conciencia y de voluntad enderezadas a un resultado determinado y suponemos la acción de una inteligencia original que es la que *pensó* el método. Esta última observación nos remite a la exigencia de un factor de conciencia e inteligencia en la idea de método. Se trata de medios y procedimientos que han sido expresamente interconectados y cuyas propiedades y relacianes son consideradas aptas para la obtención del fin. Por último, el método es siempre una conexión real, es decir, un complejo efectivo de medios y procedimientos que actúan en la realidad de ciertas conductas. No puede llamarse propiamente método una articulación meramente imaginada de posibilidades de acción. Cuando decimos que hay un método imaginario entendemos bien sea un sistema de medios y procedimientos para operar con la imaginación (como en muchos podría ser, por ejemplo, el método de la novelística), que como tal es un método cabal, bien la imaginación de un posible sistema de procedimientos y medios, el cual en la medida en que todavía no opera efectivamente sobre la realidad, no es aún un método cabal.

2.—*Formas del método.* Entre las varias posibilidades que existen de clasificar los métodos vamos a elegir aquella que se funda en la diferencia de los fines que se plantea un sujeto y de las conductas que se enderezan a dichos fines. Existen, de una parte, métodos que se aplican en las operaciones cognos-

citivas de un sujeto, cuyo fin es la verdad, es decir, la conformidad de los enunciados con las cosas tales como son. Cuando, por ejemplo, un físico interesado en la difracción de la luz formula una hipótesis y extrae de ella consecuencias que confronta con los datos de la experiencia, está aplicando un método en una conducta cognoscitiva cuya meta es descubrir y enunciar cuál es la situación real con respecto al mencionado fenómeno. En consecuencia, los métodos de este tipo pueden ser llamados *de conocimiento*, o *teóricos*, pues su función es servir al conocimiento y sus fines. En cambio, cuando un zapatero está fabricando calzado o un político está dirigiendo una sesión del Parlamento, la conducta pertinente no es esencialmente cognoscitiva y, por tanto, su meta no es alcanzar la verdad. En una y otra caso la operación es esencialmente activa, práctica, y las metas perseguidas son ciertas modificaciones en la naturaleza física o en la conducta de los hombres. Fácilmente se advierte que en este caso los métodos utilizados no son de conocimiento sino de otra tipo, a saber, *de acción* o *prácticos*. Contrastando el conocimiento y la acción a modo de dos grandes géneros de conducta humana, se obtiene así una clasificación dicotómica de los métodos, que resulta muy útil para nuestros propósitos, como veremos en seguida.

Es conveniente llamar la atención sobre el hecho de que la diferenciación realizada no implica ni mucho menos un divorcio entre ambas clases de método. Hay, por el contrario, múltiples y muy estrechos lazos entre una y otra especie metodológica. A manera de simple ejemplo ilustrativo recordemos que los métodos de acción para ser adecuados a la realidad, reclaman por lo general un fundamento de conocimiento, el cual se logra por la aplicación de los métodos de conocimiento, y que éstos, inversamente, no pueden aplicarse las más de las veces sin recurrir a determinadas operaciones sobre el mundo que exigen una metodología de acción. Una de estas relaciones es la que existe entre el método científico y el pedagógico que debemos considerar expresamente aquí. Queda clara, sin embargo, que es posible establecer una diferenciación conceptual suficiente de las mencionadas grandes formas del método.[1]

1 Conviene advertir que, aunque frecuentemente se diferencia en metodología los métodos y los procedimientos, no hemos insistido aquí en esta distinción, y no lo haremos en el resto del libro, porque creemos que la diferenciación responde a criterios variables de definición y no anula las conexiones entre los mencionados conceptos. En general no encontramos necesario hacer esas distingos: cuando éste no sea el caso lo señalaremos expresamente.

3.—*El método pedagógico como método de acción.* De acuerdo a su carácter de conducta práctica, la educación utiliza métodos de acción. La metodología pedagógica resulta ser, pues, eminentemente práctica. En efecto, los procedimientos y los medios debidamente articulados que el educador emplea al enseñar están encaminados a producir determinados cambios o actitudes en el educando y no a conocer tal o cual aspecto de la realidad. Evítese confundir a este respecto el conocimiento que antecede o sigue al acto de enseñar (del que depende en mucho la adecuación o inadecuación, la eficacia o ineficacia de los métodos pedagógicos) con la acción educativa misma. En todas sus formas, educar no es conocer sino actuar sobre otros hombres, modificando su conducta, su personalidad y su representación del mundo.

4.—*El método didáctico.* El encaminamiento racional de esta acción en cuanto es enseñanza o dirección del aprendizaje es la praxis didáctica. El conjunto sistemático de instrumentos y técnicas de que se vale esta praxis se suele llamar didáctica en general. El método didáctico correspondiente es una articulación de actos y medios de enseñar, con la que hace juego, en paralelismo estricto, el método de aprender o de estudio.

Nuestro interés aquí se centra en el proceso enseñanza-aprendizaje y en aquellos recursos capaces de permitir que el educador enseñe filosofía del modo más eficiente al educando. O sea que, dentro del más amplio cuadro de la metodología educativa o pedagógica, nos concierne específicamente la metodología didáctica filosófica. Esta es un caso singular, bien diferenciado, pero no deja de obedecer a los principios generales de la conducción del aprendizaje. Algunas de las semejanzas y las diferencias más importantes a este respecto se harán patentes considerando la relación que existe entre la metodología didáctica y la ciencia.

5.—*Método científico y método didáctico.* Buena parte, si no la totalidad, del quehacer didáctico en nuestro tiempo consiste en la enseñanza de las disciplinas científicas o de los elementos del saber extraídos de la ciencia. Siendo así que hay un método o más bien un género de métodos científicos, conviene considerar las relaciones que se establecen entre ellos y los métodos propios de la enseñanza que pone la ciencia al alcance del educando, especialmente en la escuela secundaria.

a) Señalemos, en primer lugar, la existencia de una independencia mutua. Puede, en efecto, haber ejercicio metódico

del pensamiento científico sin que esta conducta se traduzca en una operación paralela de enseñanza, con uso por tanto de métodos didácticos. Correlativamente, cabe pensar en una situación didáctica típica que no comporte una operación propia de conocimiento científico, entendido éste en el sentido de un descubrimiento y no simplemente de una repetición o de una sinopsis de verdades ya adquiridas.

b) Como consecuencia de lo anterior, pueden establecerse diferencias marcadas entre los casos y tipos de ambos métodos. En efecto, pese a las vinculaciones que puedan existir entre ellos, no coinciden necesariamente las formas de la enseñanza —y el aprendizaje— de las ciencias o sus aplicaciones, con las formas de la investigación científica y del descubrimiento de nuevas verdades. Nótese que estamos señalando la posibilidad y la existencia de hecho de tales diferencias, lo que no equivale a negar la existencia de casos de comunidad en que uno y otro método se funden. Estos son raros en el nivel de la educación secundaria y tienden a ser más frecuentes —y también más exigibles— en la educación universitaria a medida que se avanza de los ciclos básicos al nivel de post-grado, que es justamente el nivel en que el aprendiz de científico se convierte en hombre de ciencia.

c) Como norma general, el método de enseñanza de la ciencia es subsecuente del trabajo de investigación científica y si bien no puede reducirse a repetir los resultados de éste, tiene sí que seguir el modelo y el sendero que la investigación le traza. La enseñanza, vg., de la física o la historia en el colegio secundario será siempre un resultado de la investigación ya cumplida y tendrá que aceptar los patrones teóricos que ésta fija, aunque, como es sabido, esto ocurra en el modo libre y provisional que es esencial al cultivo de la ciencia.

6.—*El método didáctico-filosófico.*— Como saber riguroso y universal, la filosofía tiene una evidente voluntad de método, en cuanto éste implica una norma que garantiza la consecución de los fines del conocimiento, pero como saber en acto, nunca propiamente codificado o codificable, y como reflexión personal, se comporta de una manera muy peculiar con respecto a la norma metódica. En efecto, en cierto modo puede decirse que siempre hay un método empleado y propuesto por el filósofo, pero que éste tiene mucho de único e irrepetible. De allí el problema que presenta la metodología filosófica[1] y la marcada diferencia que en este punto existe entre la ciencia y la

1 Cf. **Iniciación filosófica**, cap. XII.

filosofía. En efecto, mientras que en éstas es posible determinar métodos suficientemente precisos y generales, sólo por aproximación y como una abstracción didáctica pueden enumerarse y clasificarse los métodos filosóficos. A la postre hay, de hecho, tantos métodos filosóficos cuantos filósofos y reflexiones vivientes existen.

Subrayamos las consecuencias que lo que acabamos de decir tiene para la enseñanza filosófica y su metodología propia. Las principales son las siguientes:

a) El método didáctico en filosofía no es totalmente independiente del método de conocimiento porque siendo la filosofía un acto y no pudiendo enseñarse resultados filosóficos sólo cabe educar en la reflexión, es decir, enseñar a filosofar. Y filosofar es justamente la aplicación del método filosófico en su condición de singular y cambiante.

b) Como contrapartida de esta observación está el hecho de que, desde la antigüedad, se ha vista a la filosofía como una forma eminente de la pedagogía. Lo cual no quiere decir que toda enseñanza sea filosófica, como a veces se pretende, sino más bien que todo filosofar es esencialmente pedagógico. Es la aplicación de un método que, a la vez, se encamina a la consecución de la verdad y educa el espíritu del sujeto filosofante y de quienes comparten con él la reflexión en el diálogo, el debate, el comentario o cualquiera de las formas del convivio filosófico.

c) Ateniéndose a lo anterior, se puede decir, por tanto, que el método pedagógico en filosofía tiende a realizar en su forma más depurada el ideal de una educación suscitadora. Y esto se realiza precisamente en la medida en que hay coincidencia entre el educar y el pensar, entre la acción educativa y la operación reflexiva.

d) No será extraño por eso afirmar que, mientras en el caso de la ciencia difícilmente pueden lograrse en la educación secundaria resultados originales de conocimiento, en la filosofía, por la aplicación de los métodos adecuados que aseguren su eficacia y su autenticidad, el proceso enseñanza — aprendizaje bordea siempre la novedad y puede alcanzar la originalidad.

e) La estrecha vinculación entre método filosófico de conocimiento y método filosófico didáctico tiene finalmente como consecuencia la multiplicidad y el carácter personal de los métodos didácticos y, en general, de las formas de la pedagogía filosófica.

Sobre la base de estas consideraciones, en lo que sigue abordaremos el estudio de los principales tipos de método didáctico filosófico. Aunque en principio podrían hacerse corresponder a las variedades del método filosófico sendas especies de didáctica, vamos a reducirnos al estudio de algunos tipos selectos que son los que más utilidad y más general aplicación tienen en la educación secundaria. Ellos son, a saber: el método expositivo, el socrático o dialogado, el de lectura y comentario o explicación de textos, el de análisis lógico-lingüístico, el fenomenológico-crítico y el de estudio dirigido.

Conviene advertir que estos métodos son sistemas sólo relativamente estables de procedimientos y se hallan estrechamente vinculados entre sí. Por ejemplo, la explicación de textos supone en mucho el análisis lingüístico, así como la exposición se apoya frecuentemente en el método fenomenológico y viceversa. De donde proviene la facilidad con que en la práctica de la enseñanza se producen formas mixtas o intermediarias entre los tipos analíticamente distinguidos.

7. *Bibliografía*

Apel, Max, *Wie studiert man Philosophie?* Stuttgart, Violet, 1911.

Birlan, A.G. (ed.) *Ciencia y filosofía*. Buenos Aires, Américalee, 1955.

Bunge, Mario, *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires, Ed. Siglo Veinte, 1960.

Collingwood, R.C., An Essay on the philosophical Method. Oxford University Press.

Hernández Ruiz, S., *Metodología general de la enseñanza*. México, Uteha, 1949, t .II.

Passemore, John, *Philosophical Reasoning*. London, Gerald Duckworth & Co., 1961.

Rodríguez A.W., *Dirección del aprendizaje*. Lima, Ed. Universo, 1967, IV part. cap. XVII y XVIII.

Salazar Bondy, Augusto, *Iniciación filosófica*, cap. VI y XII.

Schmieder, A. y J., Didáctica general. Buenos Aires, Ed. Losada, 1953, cap. 6.

Stoffer, Helmut (ed.), *Aufgabe und Gestaltung des Philosophie-Unterricht*, segunda parte.

IX

LA EXPOSICION FILOSOFICO-DIDACTICA.

1. Concepto y esquema general.
2. El problema del fundamento.
3. Lo que no es la exposición filosófica.
4. El discurso filosófico y la exposición didáctica.
5. Formas de la exposición filosófica.
6. Ventajas y defectos.
7. Bibliografía.

LA EXPOSICION FILOSOFICO-DIDACTICA.

1.—*Concepto y esquema general.* La exposición o clase magistral consiste en la presentación oral sistemática y dosificada de un tema o asunto por el profesor, ante un grupo de oyentes. Como es sabido, el punto de partida aconsejable es aquel que concita la atención de los alumnos sobre el contenido de la lección y permite introducir adecuadamente el tema. Aquí, como en general en toda forma de enseñanza, se trata de impulsar el aprendizaje por el interés del educando, de donde surge la necesidad de que la exposición —y lo mismo ocurre con los otros métodos— sea *motivada*. Importa, sin embargo, prevenir un error muy común entre los docentes inexpertos, quienes entienden la motivación como un expediente mecánico y, en lugar de aprovechar las circunstancias normales de la vida cotidiana o advertir la existencia de una motivación espontánea, inventan motivaciones artificiosas y muchas veces cándidas, que desconciertan al estudiante o causan un efecto desfavorable a la recta comprensión del asunto.

Luego de introducir el tema, el profesor desarrollará el tópico principal, señalando eventualmente sus derivaciones, consecuencias, asuntos anexos, etc. Para hacerlo, puede proceder bien por *vía inductiva*,[1] presentando datos y casos particulares, a fin de conformar a base de ellos una noción o una convicción general, bien por *vía deductiva*,[1] formulando un principio o enunciado general o señalando la existencia de características y rasgos propios de una totalidad de objetos, para de allí inferir las consecuencias y señalar las aplicaciones específicas que sean pertinentes. A continuación, resumirá lo expuesto, extraerá algunas conclusiones y fijará los resultados más importantes, es decir, recapitulará el contenido y alcance de la lección. Finalmente, puede proceder a comprobar el efecto de la exposición y a proponer ejercicios de aplicación.

A lo largo de la exposición muchos profesores suelen hacer en la pizarra un resumen o un cuadro sinóptico de la lección. No deben ignorarse los inconvenientes de este proceder en cuanto simplifica el contenido de la clase y deja al alumno pasivo en relación a este quehacer. Sin embargo, en cualquier caso beneficia a la comprensión del tema la fijación por escrito de los principales aspectos del contenido. Por otro lado, la exposición es el procedimiento en que con más frecuencia quizá se recurre a ayudas visuales, a fin de objetivar la enseñanza. Si bien estos medios auxiliares no tienen un nexo esencial con la exposición, deben ser considerados al planear la lección.

---

1 No debe confundirse con la inferencia que en lógica lleva el mismo nombre.

Asimismo el profesor debe preparar las interrogaciones orales y los cuestionarios que sirven como complemento didáctico y como apoyo del aprendizaje.[1]

Con este tenemos delineado el perfil general del método expositivo clásico, cuya posibilidad de aplicación a la enseñanza de la filosofía nos interesa aquí. La primera cuestión que nos plantearemos es con qué fundamento puede hablarse de una exposición didáctica-filosófico.

2.—*El problema del fundamento.* La exposición filosáfica se funda, en primer lugar, en el procedimiento expositivo pedagógico universalmente aplicado. Porque en general cabe enseñar exponiendo, es posible hacerlo en el caso específico de la filosofía. Pero cabe preguntarse si la exposición es aplicable específicamente a la filosofía; si ofrece garantías suficientes de que no se van a perjudicar los valores de la enseñanza filosófica y de que se habrán de lograr con ella los fines propios de esta enseñanza. Dicho de otro modo, no está fuera de discusión la posibilidad de que al enseñar mediante procedimientos expositivos el profesor haya dejado de cumplir las exigencias de la educación filosófica o esté en peligro de desvirtuarla. Conviene por tal razón preguntar si existe un fundamento específico suficiente del empleo de la exposición en la didáctica filosófica.

3.—*Lo que no es la exposición filosófica.* Como vía de acceso a la solución de este problema consideremos, en primer lugar, aquellas formas de exposición que parecen no corresponder al carácter esencial de la enseñanza de la filosofía, en cuanto ella está consustanciada con el filosofar mismo, aunque puedan utilizarse eventualmente por el profesor como elementos auxiliares. Son, a saber:

a) La descripción empírica. En filosofía no se exponen hechos porque, en cuanto tales, las cuestiones filosóficas no son cuestiones empíricas o de hecho. Pese a que interesa establecer cómo es en cada caso la experiencia disponible —en el más amplio sentido del término 'experiencia'— y, por tanto, pese a la posibilidad y conveniencia de interpolar descripciones fácticas en el discurso filosófico, estas descripciones no son el cometido del filósofo. Al exponer describiendo hechos, no se está pues propiamente en plan didáctico-filosófico.[2]

---

1 Sobre los cuadros sinópticos y otros medios auxiliares, vid. el cap. XV.

2 Hay una descripción filosófica sin embargo: la fenomenológica: vid. cap. XIV.

b) La narración. Por las mismas razones de principio que en el caso anterior, la exposición en la didáctica de la filosofía no puede ser narrativa, puesto que al narrar la intención está dirigida a cierto curso temporal de acontecimientos, lo que equivale a establecer hechos. Este tipo de exposición es propio de la clase de historia y de las disciplinas afines, no de la de filosofía[1] en cuanto no es lo mismo filosofar que reconstruir el desenvolvimiento temporal de los hechos.

c) Explicación de hechos. No es lo mismo describir un hecho que explicarlo; sin embargo, la operación filosófica no es más identificable con la explicación empírica que con la descripción. Hay ciertamente un importante elemento explicativo —como lo hay descriptivo— en el filosofar; pero éste tiene un carácter diferente a la comprobación de una hipótesis o al dar cuenta de por qué se producen tales y cuales hechos. Consecuentemente, en la clase de filosofía no queda explicado ningún hecho como tal, ni verificadas hipótesis relativas a los datos empíricos. Afirmar, por ejemplo, que en un cohete interplanetario no caen los objetos al suelo por falta de gravidez no es un filosofema, ni un enunciado que constituya muestra típica de lo que un profesor de filosofía debe comunicar a sus alumnos.

d) Demostración formal. Una clase de filosofía no es identificable con una clase de matemáticas, razón por la cual la exposición filosófica no puede confundirse con la demostración formal, ni con la didáctica demostrativa que es propia de las clases de ciencias exactas.[2] Pese a la esencia racional del filosofar; pese a que en él lo preponderante es el sentar principios e inferir consecuencias, su modo propio difiere marcadamente del esquema matemático-formal, que se ocupa con posibilidades abstractas y no se interesa por la efectividad de lo existente. El discurso filosófico en cambio, está justamente enderezado a penetrar en esta efectividad y nunca produce pruebas demostrativas en respaldo de sus asertos.

e) Discurso persuasivo. Finalmente, tampoco la exposición filosófica puede corresponder al patrón del discurso persuasivo, de la exhortación o el consejo moral o, en general, de los enunciados práctico-normativos ordinarios. El sentido crítico de la filosofía, su vocación de intelección y prueba están en las an-

---

1 Un caso especial es el de la historia de la filosofía, que consideraremos expresamente más adelante. Cf. cap. XVI.

2 En el cap. XVI examinamos la situación de la enseñanza de la lógica a este respecto.

típodas de la mera expresión de sentimientos, de la comunicación de deseos y la provocación de actitudes, así como su búsqueda de fundamentos y principios la pone en plan distinto a la justificación, incluso meditada y objetiva, de las conductas concretas.

Todas estas formas y otras similares que puede presentar la exposición didáctica no son, pues, compatibles o no corresponden al sentido propio de la enseñanza de la filosofía. No se cambia esta situación por el hecho de adoptar un modo problemático de enseñar, descartando toda manifestación de dogmatismo, pues la naturaleza de la filosofía impone ciertas exigencias que no se cumplirían tampoco en este caso. La problematización tiene múltiples formas; sólo una es la propiamente filosófica, aunque esta forma ofrezca, a su vez, un sinnúmero de variantes, como ocurre con toda manifestación de la filosofía. Dicho de otro modo. No se hace filosofía simplemente por cuestionar y convertir en problema una situación objetiva, ni por buscar explicaciones de los hechos a través de la duda y la escrupulosa depuración de criterios y pruebas, o por limitar al mínimo posible la carga de convicciones emocionales que puede haber en el discurso persuasivo. Se hace filosofía cuando se plantean problemas filosóficos, cuando se problematiza filosóficamente. Lo mismo ocurre en la enseñanza. La problematización didáctica es filosófica cuando reúne los caracteres de la filosofía y sólo en ese caso.

4.—*El discurso filosófico y la exposición didáctica.* Hay un discurso filosófico susceptible de adoptar las formas de la exposición. Estas formas no son las que hemos considerado en lo anterior, sino otras que traducen la presencia del filosofar en la enseñanza. Se trata de un discurso o bien: a) eminentemente *crítico-fundamentador,* que remite todas las cuestiones y tópicos a su punto de origen intelectual, a sus principios y bases últimos e inquiere por las condiciones de posibilidad de un conocimiento, la significación y alcance de las normas morales y la articulación de la creación artística con el conjunto de la existencia; o b) eminentemente *iluminador,* que no llega a la explicación estricta pero que abre la mente a la intelección del cosmos, al sentido que da a las cosas una vigencia racional.

En cualquiera de sus variantes el discurso filosófico es un discurso que problematiza radicalmente toda afirmación de hechos, toda suposición de relaciones, toda atribución de valores y las lleva a sus últimas consecuencias en la experiencia y en la trascendencia.

La exposición filosófico-didáctica es posible y genuino sólo en la medida en que traduce al lenguaje de la enseñanza la esencia del discurso filosófico. En cuanto lo hace tiene en tal discurso su razón y fundamento.

Pero aparte de esta caracterización general que une estrechamente la exposición didáctica y la reflexión inquisitiva en filosofía, cabe subrayar la necesidad de que en aquélla se hagan presente las calidades exigibles en ésta como garantía de su rigor y sustento de su fecundidad, a saber:

a) Precisión en el planteo de la cuestión o tema;

b) división de la materia teórica en tantas partes o subcuestiones como sea menester para su cabal tratamiento;

c) ordenación lógica de las partes en la secuencia del tratamiento y la argumentación;

d) determinación puntual del número y carácter de las respuestas y conclusiones ofrecidas (si es una o varias; si se puede responder igualmente a todas las cuestiones, si algunas no están respondidas; qué pruebas se dan; cuáles asuntos quedan en suspenso y qué nuevos problemas se abren, etc.).

Desde el punto de vista didáctico, se exige además:

e) Elección de temas motivadores;

f) Ejemplificación e ilustración adecuada; y

g) Aplicación de los resultados a la experiencia del alumno.

5.—*Formas de la exposición filosófica.* En didáctica de la filosofía, la exposición puede adoptar las siguientes formas principales:

a) Formulación y análisis de un problema filosófico, con respecto al cual pueden ofrecerse eventualmente diversas perspectivas críticas o un modo principal de enfoque y resolución; vg.: "¿Es compatible la libertad con el determinismo?"

Es sabido que plantear bien un problema es tarea difícil y, a la vez, importantísima, tanto que se dice que lograrlo es tener casi resuelta la cuestión. En vista de los fines de formación intelectual del educando, tan principales en la enseñanza filosófica

y, además, en razón del carácter eminentemente aporético del filosofar, este tipo de exposición es de un gran valor y puede ser tomado como un modo completo en sí mismo y no simplemente como una parte o aspecto de una estructura didáctica más amplia. Dicho en otros términos, *la lección puede consistir únicamente en el planteo y análisis de un problema*, sin necesidad de exponer y fundamentar una solución.

b) Presentación de una tesis filosófica, con el análisis crítico y la fundamentación correspondiente. Esta tesis puede ser una que suscribe el profesor mismo o la de un filósofo o escuela de significación histórica. En uno y otro caso, lo importante es la familiarización del alumno con la estructura conceptual, con el meollo racional del enfoque, a partir de una cierta conciencia problemática básica; vg.: "La intuición emocional de los valores".

c) Formulación de las grandes líneas de una doctrina o sistema filosófico. En este caso, a más de informar al alumno, el método busca darle una penetración suficiente en un vasto campo de temas y problemas y orientar su pensamiento en el sentido de un esfuerzo intelectual impulsado por los planteos, las soluciones y las dificultades propias de dicha doctrina; vg.: "El materialismo metafísico".

d) Presentar a los alumnos el estado actual de una cuestión, sintetizando el debate y las conclusiones sobre ella, al nivel del pensamiento de hoy; vg.: "Descripción y explicación". No se excluye y es por cierto deseable que el profesor no resuma simplemente los diversos planteos aportados, sino que sugiera o defienda una respuesta final, siempre y cuando esté llano —como en cualquier caso de genuina didáctica de la filosofía— a permitir la interrogación y la observación polémica sobre sus planteos.

e) Iluminar, por el uso de medios expresivos muy variados, el sentido de un acontecimiento, la naturaleza última de un objeto, la finalidad de la existencia humana, el sentido del mundo, etc. Las alegorías empleadas por Platón para comunicar su visión del mundo son, por ejemplo una forma de exposición iluminadora.

Se entiende que las formas antes enumeradas no son únicas ni mutuamente incompatibles, sino que cabe la posibilidad de combinar tipos diversos e incorporar otros nuevos, producto de circunstancias y orientaciones intelectuales diversas. Insistimos, además, en que su carácter filosófico depende del grado

en que la preocupación crítica y abarcante de la filosofía se manifiesta a través del contenido de las lecciones expuestas.

6.—*Ventajas y limitaciones de su aplicación.* Aunque es común hoy el desestimar al método expositivo debido en gran parte al abuso que de él se ha hecho en la escuela tradicional, no pueden ignorarse sus ventajas, especialmente en situaciones didácticas muy definidas. Veámoslas antes de señalar las limitaciones con que puede tropezar su aplicación.

a) Ventajas.

i) La lección logra tener sin dificultad unidad de tema así como orden y sistema en el desarrollo del asunto.

ii) Por estar la elección y desarrollo del tema a cargo del profesor, éste puede adaptar fácilmente la lección a su capacidad, conocimientos e intereses, y a las necesidades de los alumnos.

iii) Pueden tratarse todos los temas exigidos por los programas dentro de los plazos disponibles en el horario escolar.

iv) El método se adapta sin dificultad a clases de diferentes tamaños y puede ser empleado con alumnados muy numerosos.

b) Limitaciones:

i) Pasividad del alumno; la exposición como tal no promueve el aprendizaje activo.

ii) Posibilidad de divorcio entre la conciencia del profesor, polarizado hacia su tema y la del alumno, cuya atención e interés pueden faltar.

iii) Las deficiencias en la preparación básica del alumnado (tales como defectos en la redacción, ineptitud para distinguir lo esencial de lo accesorio, incapacidad de resumir, etc.), que desgraciadamente no son infrecuentes, se ignoran fácilmente, pues el alumno está librado a su propia comprensión y al aprovechamiento individual de la lección.

iv) Puede ser un estímulo para la memorización verbalista en perjuicio de la reflexión indispensable en filosofía.

El maestro que emplee este método debe esforzarse por tanto en superar estas limitaciones por el empleo frecuente y

oportuno de la interrogación y la ejemplificación, la revisión y corrección de los apuntes de clase, así como por la aplicación periódica de cuestionarios y ejercicios y la asignación de tareas de estudio y meditación controlables.

7. *Bibliografía*

Academie de Paris, *Colloque des Professeurs de Philosophie... reunis au Centre International d'Etudes de Sèvres*. Paris, Institut Pedagogique National, 1959.

Dürrheim, Wolfgang, *Der Philosophie-Unterricht in der Bildungsschule*. Wien, Osterreichischer Bundesverlag, 1956.

Püllen, Karl, *Die Problematik des Philosophie-Unterrichts an hoeheren Schulen*.

Rodríguez, W., *Dirección del aprendizaje*, V y VI parte, caps. XXIV y XXVII.

Schimieder, A. y J., *Didáctica general*, cap. C, III.

Vaz Ferreira, Carlos, "Cómo debe enseñarse la filosofía en la Enseñanza Secundaria". En *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*.

X

LA INTERROGACION DIDACTICA EN FILOSOFIA.

1. Deslinde preliminar.
2. Clases de interrogación.
3. La pregunta didáctica.
4. La interrogación didáctico-filosófica.
5. Tipos de interrogación didáctico-filosófica.
6. Observaciones sobre el procedimiento.
7. Bibliografía.

LA INTERROGACION DIDACTICA EN FILOSOFIA.

1.—*Deslinde preliminar.* La interrogación es uno de los recursos más comunes y eficaces de la didáctica. Nos referimos aquí específicamente a la pregunta formulada en el curso de la lección y no al interrogatorio oral o escrito que se emplea para controlar el aprendizaje.[1] Cuando, dentro del desarrollo de una clase de cualquier asignatura, el profesor plantea al alumnado en conjunto o a un alumno en particular una pregunta sobre un hecho, sobre una relación de ideas o sobre un nombre, tenemos un caso típico de interrogación didáctica. Veamos las características propias de esta interrogación por contraste con otras clases de preguntas.

2.—*Clases de interrogación.* Es preciso diferenciar dos tipos generales de pregunta: *la efectiva o genuina* y la *retórica.*

a) *Pregunta efectiva* es aquella que expresa una ausencia de conocimiento en quien la formula y un deseo de alcanzar los contenidos cognoscitivos correspondientes. En este género de pregunta, el enunciado interrogativo es neto, o sea, no contiene ninguna afirmación o negación implícita y sí un requerimiento de informaciones u opiniones dirigido a otra persona. Cuando, por ejemplo, decimos a alguien: "¿Qué hora es?", esta frase, en cuanto supone una pregunta genuina, expresa la carencia de un conocimiento determinado, el deseo de superar esa carencia y la demanda del correspondiente contenido cognoscitivo —el tiempo medido en horas— dirigida al interlocutor.

La pregunta genuina puede presentar dos formas principales: i) demanda de información (vg., "¿Dónde está el edificio del correo?") y ii) demanda de opinión vg., "¿Cree Ud. que vendrá numeroso público?"). En el primer caso, la interrogación busca establecer cómo es la realidad; en el segundo se trata de obtener una interpretación, una explicación o un juicio, muchas veces valorativo, sobre esa realidad.

b) *Pregunta retórica,* es la que no supone en quien la formula una falta de conocimiento, ni el correspondiente deseo de obtenerlo y encierra una afirmación tácita. Si, por ejemplo, en el contexto de una conversación sobre política alguien dice: "¿Podemos contar acaso con la buena voluntad de la oposición?", sus palabras no serán entendidas normalmente como una demanda de información, sino como una aseveración disfrazada sobre la imposibilidad de contar con una actitud favorable de parte de la gente del bando opuesto. Esta convicción es ex-

1 Cf. **supra. cap. XXXIII.**

presada de modo, diríamos, oblicuo y con fuerte tono emotivo con el fin de obtener, por contraste, una más fácil y franca adhesión de quien escucha.[1]

3.—*Naturaleza de la pregunta didáctica.* Si se compara la interrogación que formula en clase un profesor con las dos que acabomos de distinguir, se estará quizá tentado de subrayar las semejanzas que tiene con la primera y las diferencias que la separan de la segunda. Se dirá, en efecto, y con razón, que las preguntas que ordinariamente formula un profesor no tienen carácter de aseveraciones disfrazadas, sino que dejan en suspenso al alumno justamente con el fin de suscitar en él un proceso de memoria o reflexión. Pero se caería en un error si se olvidara que en el discurso del maestro entran normalmente elementos de interrogación retórica, en la medida en que sugiere con el fin de estimular y da elementos de la respuesta para fijar en el alumno determinados conocimientos. Por otra parte, no puede asimilarse sin más la pregunta didáctica a la efectiva, por lo menos en lo que concierne a las vivencias. En efecto, cuando el profesor pregunta a los alumnos no ignora aquello por lo que pregunta, ni interroga para llenar un vacío de conocimiento. Tampoco el educando, a quien va dirigida la interrogación, supone que el profesor carece de la información correspondiente o que necesita su opinión para completar su cuadro del mundo. Hay pues, en esto una clara distinción entre una u otra forma de interrogoción.

Según lo anterior, la pregunta didáctica expresa una demanda y, por lo general, no comunica veladamente una información. Por otra parte, el profesor, al preguntar, desea conocer algo, a saber, la opinión o la actitud del alumno con respecto a determinados hechos, ideas o valores. En este sentido, la respuesta del alumno le proporciona una información, bien que sobre el mundo interior de éste. Pero al lado de esta penetración en el orbe vivencial del educando, la pregunta didáctica cumple otra función principal: suscitar la inquietud cognoscitiva y el esfuerzo intelectual del alumno.

4.—*La interrogación didáctico-filosófica.* Lo dicho antes vale para todos los casos de preguntas didácticas y por tanto, en términos generales, también para la pregunta que formula en close el profesor de filosofía. Sin embargo, ésta constituye un caso muy especial en razón de la estrecha vinculación, ya se-

1 Un caso especial, bien conocido, de interrogación retórica es la pregunta irónica, cuyo objetivo, de ordinario, es también forjar una convicción o provocar en el interlocutor una actitud favorable o desfavorable a algo.

ñalada, que existe entre el filosofar y la enseñanza filosófica. Allí donde la educación filosófica, por haber logrado un alto nivel, se confunde casi con la reflexión creadora, la interrogación didáctica tiende a adquirir las características de la pregunta efectiva. En efecto, a despecho del saber del profesor, cuanto más lograda sea la enseñanza de la filosofía, más probabilidades hay de que quien enseña no posea, como conocimiento adquirido previamente, la respuesta a la interrogación planteada y que forma parte del tejido vivo de la inquisición filosófica.

Se entiende que esta interrogación, en tanto que filosófica, no es una simple demanda de datos o informaciones de hecho o meramente verbales, sino por ciertas vigencias que ni el profesor, ni ninguna otra persona puede pretender poseer como verdades establecidas. Lo cual hace patente otro rasgo de la interrogación didáctica en filosofía, a saber, que en ella hay siempre una indagación encaminada a lo que es universal y originario en el pensamiento y en el lenguaje, en la acción y en el ser. Constituye por esto una permanente incitación a la investigación original y libre y a la confrontación de todos los puntos de vista posibles.

Un tercer rasgo importante de la interrogación filosófica es el contener un problema cognoscitivo. No todas las cuestiones que se plantean comúnmente al interrogar formulan problemas intelectuales y de principio. Si yo pregunto: "¿Cuántos minutos faltan para concluir la clase?", esta interrogación no contiene un problema. Inclusive si un profesor, por ejemplo, de historia, pregunta por la división de la historia universal, la pregunta, sin salir del marco de su disciplina, puede no contener ningún problema intelectual genuino, menos aún un problema que concierna a los principios del conocimiento o del ser. En cambio, no puede darse una pregunta filosófica propiamente dicha en clase de filosofía sin que enderece la mente a una aporía fundamental.

Señalemos, finalmente, que por su naturaleza propia las interrogaciones didáctico-filosóficas —como formas de un preguntar genuino— tienden a encadenarse entre sí y a formar un tejido de aseveraciones y aporías, una vía dialéctica a través de la cual progresa el pensamiento del alumno al ritmo de su propio esfuerzo y del esfuerzo a la vez pedagógico e intelectual del profesor. En contraste con éstas, las interrogaciones que se mantienen o pueden mantenerse aisladas tienden a funcionar como preguntas sobre casos singulares, cuestiones de hecho o de mera coherencia formal, es decir, sobre puntos complementarios o anexos a la temática propiamente filosófica y no sobre ésta en su núcleo cardinal y más fecundo. Puede decirse, por eso, que

aunque no toda agrupación de interrogaciones, ni siquiera de tipo filosófico constituye por sí sola un diálogo, la interrogación filosófica tiende al diálogo y sólo en él realiza plenamente su esencia.

5.—*Tipos de interrogación didáctico-filosófica.* Cabe aplicar en la enseñanza de la filosofía varios tipos de pregunta que son comunes en la didáctica en general. Por ejemplo, de acuerdo a la posibilidad y la amplitud de las respuestas, se distinguen:

a) *las preguntas con respuesta limitada,* que circunscriben la posibilidad de responder a dos o más posibilidades (vg.: verdadero o falso, sí o no, todo, parte o nada, etc.);

b) *las preguntas con respuesta abierta,* que dejan lugar a que el alumno formule libre y ampliamente sus opiniones sobre el asunto, vg.: "¿Cómo se explica Ud. la libertad moral en un mundo determinado?". Cabe emplear estas dos clases de preguntas en filosofía, con los matices propios de la didáctica de esta materia, aunque no se trata de tipos de preguntas exclusivamente o predominantemente filosófico sino de uso general.

De otro lado, podemos destacar, atendiendo a un cierto aire de familia, determinado tipo de cuestiones como más caracterizadamente filosóficas. Entre éstas se encuentra:

a) las *lingüísticas,* vg.: "¿qué significa?", "¿qué quiere decir?", "¿cómo se usa este término?", "¿cuál es el correcto análisis de esta expresión?", "¿a qué términos primitivos puede reducirse la oración tal?";

b) las *lógicas,* vg.: "¿se sigue o se deriva de esta premisa tal conclusión?", "¿es consistente este discurso?";

c) las *epistomológicas y críticas,* vg.: "¿cuáles son las condiciones de posibilidad del conocimiento del deber?", "cuál es el fundamento de la validez de los axiomas matemáticos?", "¿cómo es posible una causa no causada?";

d) las *ontológicas y metafísicas,* vg.: "¿qué es en esencia? ¿por qué existe?", "¿cuál es el fin del hombre-".

Conviene insistir, para evitar errores debidos a la apariencia verbal, en que sean cuales fueren los caracteres externos de una pregunta, ésta no es filosófica sino en la medida en que tiende a plantear las cuestiones últimas y originarias, es decir, en cuanto supone un interrogar radical. Correlativamente, cualquier pregunta, sea cual fuere su tema, si tiene esta intención y

estos efectos, puede ser considerada pregunta filosófica y cumplir como tal una función positiva en la enseñanza de la filosofía.

6.—*Observaciones sobre el procedimiento.* Entre las condiciones y prescripciones relativas al procedimiento interrogativo que tienen aplicación a la didáctica general, pero que son especialmente recomendables en filosofía, señalamos las siguientes:

a) Debe elegirse como asunto de la pregunta aquellos temas que cumplan no sólo las condiciones requeridas por la reflexión filosófica sino también las educativas referentes al interés y adecuación al ambiente. Dicho de otro modo, por tratarse de una materia nueva y por lo general difícil para el principiante, debe ponerse especial empeño en evitar que la atracción filosófica del tema para el profesor haga olvidar las exigencias educativas de atender a la disposición y la capacidad del alumno.

b) La pregunta debe formularse del modo más preciso y claro posible. La oscuridad, la vaguedad y la ambigüedad no son admisibles en la didáctica. La filosofía tampoco las autoriza y más aún las combate como desorientadoras. El profesor no debe plantear ni aceptar ninguna pregunta cuyo sentido no pueda determinar y explicar satisfactoriamente. Se impone por ende reelaborar una y otra vez las interrogaciones hasta llegar a un resultado satisfactorio.

c) Debe circunscribirse bien el ámbito de cada cuestión. En última instancia, la interrogación didáctica debiera contener una sola cuestión. Al efecto se recomienda dividir y ordenar el contenido temático de la lección y luego el de la interrogación, hasta llegar a las preguntas últimas y establecer su secuencia y articulación lógicas.

d) El profesor debe hacer notar el carácter y la orientación de la pregunta y , por contraste, su diferencia de otras interrogaciones parecidas. Esto se logrará mejor insistiendo sobre el término o la frase que da la tónica o marca el centro de gravitación intelectual de la pregunta. Por ejemplo, si se dice: "¿son *todas* las conductas condicionadas por el medio?", es muy importante la extensión universal del enunciado indicada por "todos". Si se pregunta "¿Es *posible* una acción a distancia?" la carga inquisitiva debe ponerse en el término "posible", en contraste con la cuestión: "¿Es *necesaria* una acción a distancia?", que gravita hacia "necesaria".

e) La pregunta debe formularse a toda la clase a fin de suscitar el interés de la totalidad del alumnado y eventualmente

la respuesta espontánea de cualquiera. Cuando convenga motivar especialmente a determinados alumnos, ella podrá ser dirigida individualmente. Un caso extremo de esta interrogación individual, que hay que recordar aquí aunque no tiene el carácter de un recurso particular del profesor de filosofía, es la llamada "pregunta-disparo" o "pregunta-sorpresa", destinada a provocar la reacción súbita e inmediata del alumno. Como cualquier docente, el profesor de filosofía la empleará de acuerdo a su buen tino pedagógico.

f) Las respuestas de los alumnos deben ser sometidas a un tratamiento análogo al señalado para las preguntas en lo que toca a la claridad, precisión y unidad de sentido. El alumno debe ser educado para responder con rigor y propiedad. Un buen medio de lograrlo es demandar reformulaciones de la contestación que no alteren el sentido y explicaciones de su contenido teórico-filosófico.

g) Una extensión del procedimiento que examinamos es la pregunta diferida, que el profesor plantea en una fecha, dejándola como tarea a los alumnos, eventualmente con la indicación de lecturas u otros medios de reflexión. En el caso, se espera una respuesta más detallada y razonada. Como medio de cultivar la precisión y el rigor, se recomienda formular por escrito las respuestas para su lectura en clase o como apoyo de la formulación oral.

7. *Bibliografía.*

Austin, F.M., *The Art of Questioning in the Classroom*. London, University of London Press, 1949.

Boutroux, Emile, "De l'interrogation". En *Revue Pédagogique*, Paris, t. 1, 1896.

Collard, F., *L'art d'interroger. Bruxelles*, De Boeck, 1931.

"De l' interrogation au dialogue". Número especial de *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 62, sept., 1966.

Martin, Robert, "L'interrogation en philosophie". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 4, n. 3-4.

Payne, Stanley, *The Art of Asking Questions*. Princeton University Press, 1951.

Rodríguez, W., *Dirección del aprendizaje*, 5ª parte, cap. XXIV.

Titone, Renzo, *Metodología didáctica*. Madrid, Ed. Rialp, 1966. 4ª parte.

XI

EL METODO SOCRATICO O DIALOGADO.

1. Concepto y fundamento.
2. Socratismo histórico y actual.
3. Tipos de clase dialogada.
4 Procedimiento general.
5. Procedimientos auxiliares.
6. Precauciones.
7. Condiciones de aplicación. Ventajas y limitaciones.
8. Bibliografía.

EL METODO SOCRATICO O DIALOGADO.

1.—*Concepto y fundamento.* Entre los métodos de enseñanza filosófica, uno de los más importantes —y para muchos educadores, el único adecuado a la materia— es el que se conoce como conversación socrática o diálogo. Decimos que en clase de filosofía se está aplicando el método dialogado o socrático[1] cuando la dirección del aprendizaje se desenvuelve mediante un encadenamiento de interrogaciones y respuestas, gracias al cual el pensamiento del educando es incorporado por acción del profesor en el proceso dialéctico de la reflexión filosófica. Las interrogaciones aisladas no constituyen en este sentido enseñanza socrática ya que por sí solas no bastan para producir esa articulación y ese desarrollo de los conceptos, ese conjunto bien estructurado de ideas, alimentado por la confrontación y la convergencia de dos o más espíritus, que es el diálogo.

El fundamento de este método didáctico se halla en la naturaleza misma del filosofar que se nutre del intercambio y la oposición de las conciencias reflexivas. El diálogo, que es como una polémica interior cuando el pensador elabora en soledad su pensamiento, está plenamente vigente en la conversación de las personas que encaran en común un problema intelectual. Esta conversación puede producirse en la situación de la clase, de modo que el socratismo enlaza la investigación y la enseñanza de la filosofía y permite comprenderlas como dos formas de la misma actividad esencial.

2.—*Socratismo histórico y actual.* "Pues bien, mi mayéutica es igual a la de ellas (las comadronas), pero difiere en que atiendo a hombres no a mujeres, y cuido sus almas cuando están en trabajo, no sus cuerpos. Y el éxito de mi arte estriba en considerar cuidadosamente si el pensamiento que está siendo alumbrado por la mente de un joven es un ídolo falso o un verdadero espíritu". En estas palabras, que Platón pone en boca de Sócrates en el *Teetetes* se expresa bien la esencia del método socrático, tal como surgió en la antigüedad por obra del filósofo ateniense y que cobra nueva forma en la pedagogía filosófica de hoy. Con ello queremos poner de resalto a la vez el elemento de tradición que hay en esta metodología y las diferencias de la

---

1 En metodología general se habla de la conversación socrática como un método o forma didáctica que puede ser empleada en la enseñanza de otras materias. Aquí no tocamos este general y nos reducimos a considerar el método socrático como forma didáctica peculiar a la filosofía. Quede entendido, asimismo, que sólo nos ocuparemos del diálogo en cuanto comunicación oral y no como forma literaria.

situación, la época y la intención. Cabe distinguir, en efecto, dos formas del método socrático, la *histórica* y la *pedagógica actual*.[1]

Hay una manera de filosofar dialogando, que tiene su momento histórico culminante en la reflexión de Sócrates y Platón. Se trata de aquella peculiar metodología intelectual mediante la cual estos pensadores elaboraron sus doctrinas filosóficas, las transmitieron a sus discípulos y oyentes, y las defendieron contra sus opositores. Tal como se ofrece en estos pensadores y especialmente en Sócrates, rasgos saltantes y distintivos del método son, en primer lugar, el empleo de la *ironía*, o la ficción de ignorancia, frente a una supuesta ciencia del interlocutor, que lleva al descubrimiento y al reconocimiento de la ausencia de saber en todos los participantes. Luego, la busca de aquel conocimiento que falta, mediante la inducción y la formulación de una definición general del concepto o los conceptos pertinentes. En Sócrates, tales conceptos — y este es otro importante rasgo distintivo— pertenecen generalmente al orden de las nociones ético-axiológicas, pues el filósofo ateniense renunció a abordar explícitamente las cuestiones cosmológicas y metafísicas que habían preocupado a los filósofos que lo precedieron. Lo cual no impide que el método socrático histórico se apoye en una tesis francamente metafísica, a saber, que la verdad puede brotar del alma si al conocer se aplica el justo procedimiento racional. De allí que Sócrates se comparase a su madre, partera de profesión, y afirma que él también practicaba la mayéutica o arte de ayudar al alumbramiento. Con esta tesis está vinculada la idea del demonio interior, que guía y previene al filósofo, y el optimismo gnoseológico fundado en la confianza en el alcance de la razón inmanente al espíritu. En fin, hay una nota polémica e inclusive retórica inocultable en el método aplicado por el Sócrates histórico y sus discípulos: son defensores de una filosofía y detractores de las doctrinas que se le oponen.

Lo que puede llamarse el método socrático pedagógico actual es, en cambio, un cuerpo de procedimientos de enseñanza sin vinculación explícita ni esencial con determinada doctrina o sistema filosófico, ni siquiera el socrático o el platónico, y que en consecuencia no tiene por qué ofrecer los rasgos antes señalados. Más bien posee características variables según los diversos usos y situaciones didácticas, pues puede ser empleado por cualquier profesor y conviene al tratamiento de cualquier tema o problema filosófico.

---

1 Cf. Helmuth Demyer "Die sokratische Methode in Philosophie unterrichtlichen Schule", Die pedagogische Provinz. 11. n. 1. 1957. p. 14.

Es de notar, finalmente, que si bien la forma propiamente pedagógica del método socrático procede en última instancia del filosofar de Sócrates y Platón y no habría surgido seguramente sin él, se ha desenvuelto por acción de otros filósofos y educadores de diversas épocas, que han sabido aprovechar los aportes de la pedagogía moderna para hacer de él un instrumento más eficaz de la dirección del aprendizaje filosófico. Entre éstos destaca Leonard Nelson, profesor de la Universidad de Gotinga, Alemania, cuya obra se inspiró en los trabajos del filósofo J.F. Fries.

3.—*Tipos de clase dialogada.* Lo característico de la clase dialogada es el desenvolvimiento de un tema a base de preguntas y respuestas con la participación directa del maestro.[1] El es el conductor del diálogo, el Sócrates de la situación filosófico-didáctica de cada clase, sin cuya intervención la reflexión de los alumnos y la enseñanza filosófica se estancarían y podrían resultar estériles.

Esta función conductora del profesor permite clasificar el diálogo socrático en dos clases principales:

a) El profesor plantea cuestiones y elabora las respuestas de uno o más alumnos, formulando nuevas cuestiones de acuerdo con su plan de desarrollo de la clase y con las situaciones nuevas que surgan en el curso del diálogo.

b) El profesor plantea una cuestión y la hace desarrollar por dos o más alumnos en diálogo, interviniendo para rectificar o desechar formulaciones, abrir nuevos interrogantes o superar posibles impases.

4.—*Procedimiento general.* No puede por cierto señalarse un modo único y fijo de proceder al dialogar en clase. Si toda situación pedagógica es por esencia móvil y contrastada, la filosófica lo es quizá más en razón del carácter propio de la materia que se trata de enseñar. A ello se agrega la diferencia de los tipos de clase dialogada y las variedades del alumnado. Sin embargo, cabe indicar algunos modos de proceder y algunos recursos típicos, y presentar, a manera de ejemplo, un posible esquema de desarrollo.

Como iniciación del diálogo debe plantearse una cuestión apta para despertar el interés de los alumnos y fecunda en con-

1 Nelson, en cambio, cree necesario que el profesor se abstenga de intervenir. Cf. "The Socratic Method", en Socratic Method and Critical Philosophy, by Leonard Nelson. New Haven, University of Yale Press, 1949.

tenido reflexivo. Conviene a veces aprovechar una interrogación planteada espontáneamente por algún alumno o provocar el planteamiento de problemas o dificultades sobre un tema determinado o libremente elegidos por los alumnos.

Dos observaciones son dignas de hacerse a propósito de esta iniciación. De acuerdo a la tradición socrática, se trata de llevar al sujeto filosofante —en este caso al alumno— a un comienzo absoluto, es decir, a un punto en el cual no habrá de necesitar el apoyo de las convicciones previamente adquiridas y a partir del cual podrá progresar libremente en el saber. Lo cual implica que hay un momento destructivo inicial en el diálogo socrático. Se comprende que este proceder, sin duda muy fecundo cuando es aplicado a conciencia, requiere una gran disponibilidad de tiempo, poco común en la enseñanza secundaria. Por tal razón no siempre en la práctica puede desenvolverse el diálogo con este radicalismo y hay que pensar en preguntas que permitan una penetración suficiente de la problemática filosófica sin gran empleo de tiempo.[1]

La segunda observación es que este punto de partida debe ser lo más sencillo y accesible posible, a fin de facilitar la espontánea intervención de todos los alumnos. Esta manera de proceder no es —según algunos autores— nada ajena al espíritu filosófico del método socrático, sino más bien rasgo esencial de él. Por ejemplo, para Fries, el método socrático se caracteriza por "partir de las cosas comunes de la vida diaria e ir de éstas a los enfoques científicos".[2] Consecuentemente, el diálogo pasará de cuestiones sencillas a aporías más laboriosas y complejas, del uso cotidiano de conceptos a formulaciones abstractas y técnicas, del sentido común al sentido crítico. En relación con esto último es importante que el profesor conduzca el diálogo recurriendo a ejemplos e ilustraciones concretas, al mismo tiempo que trata de elevar la reflexión al nivel de conceptos cada vez más complejos y abstractos. Aquí, como en las otras formas de la didáctica filosófica, la ilustración debe siempre ir abriendo el camino a la abstracción.

Cuando la articulación de las ideas corra el riesgo de romperse, cuando los alumnos no puedan avanzar ante una aporía difícil o hayan perdido interés o su atención desfallezca, el profesor debe estar pronto a formular interrogaciones de auxilio, como son, vg., las que inquieren por el significado de los

1 Cf. J. Bouffanais: "Méthode socratique ou neo-socratique?". Revue de l'Enseignement Philosophique, a. 1, n. 6, 1951, pp. 23-24.

2 Cf. J.F. Fries, System der Logik, p. 449, cit. por Nelson, op. cit., 54.

términos que se están usando, por las partes que presenta un enunciado, por el modo de verificarlo, por las relaciones entre los elementos objetivos considerados o por la naturaleza del problema planteado. "¿En cuántos sentidos puede usarse esta palabra?", "¿Tiene esta afirmación el mismo sentido que la anterior?", "¿Se sostiene esto o más bien aquello?", "¿Los hechos coinciden con esta afirmación (o la ilustran)?", "¿Qué se requeriría para establecer que X es cierto (o falso)?", "¿Es un problema de hechos o de terminología (o de valor) el que se plantea?", son algunos tipos de preguntas propias para provocar la continuación y la activación del diálogo con o entre los alumnos, preguntas que el profesor debe tener siempre en reserva como instrumental necesario para la conducción de la clase.

Un esquema posible de desarrollo de clase dialogada es el siguiente:

—Cuestión inicial, que debe poseer los dos caracteres principales señalados; a) pertenecer al nivel del pensamiento común, cotidiano o, en cualquier caso, ser accesible a todos los participantes; y b) permitir abordar y desarrollar adecuadamente la problemática que interese examinar.

—Vinculación de la cuestión con hechos y situaciones vividos o con experiencias al alcance de los alumnos (Ejemplificaciones pertinentes y precisiones terminológicas).

—Análisis de los problemas implicados. Selección de los que sean importantes para el propósito que se persigue (Ejemplificaciones y precisiones terminológicas).

—Respuestas, hipótesis explicativas, vías de solución del problema. Examen de cada uno de ellos, con ilustraciones concretas y determinación de los conceptos implicados.

—Argumentación con respecto a las alternativas planteadas y a sus consecuencias. (Establecimiento de la validez o invalidez de ellas. Cabe la posibilidad de que varias respuestas sean aceptables, o de que una sola lo sea o, en fin, ninguna).

—Recapitulación o conclusión. Si el resultado es negativo, enderezamiento hacia un nuevo abordaje del problema. Si hay soluciones aceptables, comparación de su fundamento respectivo y elección eventual de la más verosímil (por más simple o clara, segura, fecunda, etc.). En todo caso, apertura de una nueva perspectiva problemática.

5.—*Procedimientos auxiliares.* Con respecto al desarrollo así esquematizado, resaltamos la función de tres procedimientos —mencionados arriba entre paréntesis— que deben estar presentes a lo largo del diálogo y que hacen de él una genuina operación de crítica racional y un vehículo de comprensión y progreso intelectual, a saber:

a) La ejemplificación, ilustración o presentación de casos correspondientes a los conceptos o situaciones pensados. Es indispensable que el diálogo didáctico avance al hilo de las referencias concretas, las cuales han de asegurar la intelección de los enunciados y hacer posible después el paso a la conceptuación abstracta pura.

b) Las precisiones terminológicas, que garantizan la unidad y el orden de la discusión y permiten a cada paso la determinación de los conceptos que se están manejando.

c) Los procedimientos de prueba y argumentación, que aseguran el avance racional del diálogo y permiten extraer conclusiones que enriquecen el conocimiento.

6.—*Precauciones.* Debe evitarse el forzar la solución de las aporías planteadas. Las conclusiones negativas o la falta de una respuesta enteramente satisfactoria al final de la clase no significa que el diálogo haya fracasado. En filosofía, una aporía no resuelta pero bien analizada es tan fecunda —si no más fecunda— que una conclusión definitiva (si hay algo que se pueda llamar así en el pensar filosófico). Reflexiva y didácticamente, lo importante es que se haya avanzado con método, rigor, ascendiendo gradualmente a niveles cada vez más altos de análisis y de elaboración racional y que, cuando menos, las cuestiones y problemas queden debidamente precisados y formulados, lo cual, como se suele decir con razón, es haber andado la mitad del camino hacia la solución.

Otra precaución a tomar es no sucumbir a la tentación retórica que amenaza siempre al socratismo superficial, es decir, a la tentación de emplear las artes de la persuasión aplicadas al diálogo que permiten al profesor ganar un fácil asentimiento del alumno, a costa de la cultura racional de éste y del progreso del conocimiento, o dan al alumno una engañosa sensación de inteligencia y ciencia. A semejante riesgo retórico deben desistir, pues, maestro y alumnos en la clase dialogada.

Señalemos, finalmente, que no es aconsejable hacer objeto de ironía las intervenciones de los alumnos en clase. Esta actitud

puede herir los sentimientos del joven y casi siempre lo inhibe de participar en el diálogo. Frente al socratismo histórico, que utilizó la ironía como poderosa arma polémica, el método pedagógico actual renuncia a lograr por este medio la participación del alumno en la busca de la verdad. En cambio, el asombro y el reconocimiento de la ignorancia, e inclusive esa parálisis que en cierto momento sobrecoge al interlocutor socrático y que es el umbral de una nueva comprensión del mundo y la existencia —por la cual decía Sócrates en el *Menon* que se lo comparaba al pez torpedo, que aturde con una descarga a quien tropieza con él—, *sí son elementos favorables y fecundos del arte socrático actual*, como lo fueron en el histórico.

7.—*Condiciones de aplicación. Ventajas y limitaciones.* El éxito del diálogo requiere la presencia de ciertas condiciones básicas, a saber:

a) Clases poco numerosas, aunque con un número suficiente de alumnos favorable a la variedad de talentos, enfoques y formulaciones. Un grupo de diez a quince alumnos es ideal para una conversación socrática realizada con la participación de todos y plenamente aprovechada por cada alumno.

b) Disposición de tiempo suficiente para que el diálogo pueda desenvolverse adecuadamente y para elaborar de modo suficiente cuando menos un tema. Las sesiones de dos horas de clase sucesivas, con un intermedio breve, son aconsejables por esta razón. Los cursos de cuatro o cinco horas semanales son, por otra parte, más propicios a la aplicación del método sin precipitaciones ni apremios.

c) Un profesor con buen entrenamiento dialéctico y dominio suficiente de los medios de expresión, así como con presteza de intelección, autoridad y poder de incitación es quizá más necesario en este caso que en el de otros modos de enseñanza, en razón de que el diálogo concede máxima libertad al educando y requiere aprovechar a cada instante las intervenciones y aportes de los alumnos, sea para incorporarlos al punto de vista que el profesor reconoce como válido, sea para rectificarlo o reemplazarlo cuando se revele falso.

d) Un alumno con una base suficiente de cultura filosófica, con agilidad y madurez intelectual, capaz de seguir sin excesivo esfuerzo el encadenamiento de las ideas y las cuestiones. En caso contrario, cuando el alumnado es demasiado inmaduro o mal preparado, el diálogo se torna lento o artificial y termina en monólogo del profesor.

Lo anterior nos lleva directamente a la consideración de algunas ventajas y limitaciones de la aplicación del método.

Entre las ventajas principales mencionamos:

a) El diálogo es un método que satisface las exigencias de la educación activa. Gracias a él, el alumno participa en el desenvolvimiento de la clase y se ejercita en el filosofar.

b) Posee alto valor social, pues la enseñanza se imparte a través de la colaboración y el intercambio de ideas, reflexiones, puntos de vista de quienes concurren a la clase. El alumno es coautor del conocimiento logrado y tiene conciencia de él.

c) Garantiza la libertad intelectual y la apertura mental a todas las ideas, frente a las tentaciones del dogmatismo y del adoctrinamiento ideológico.

d) Permite confrontar las convicciones y enseña a llegar, por la crítica y la rectificación, a una verdad racionalmente fundada e intersubjetivamente garantizada.

Frente a estas virtudes los principales limitaciones con que puede tropezar su aplicación son:

a) Requerimiento de tiempo mayor del que generalmente se dispone en los cursos escolares, especialmente si se le aplica en todas las partes del curso.

b) Dificultad de trabajar con clases numerosas (como las que normalmente tienden a existir en la mayoría de las escuelas públicas hoy día).

c) Necesidad de un profesor y un alumno mejor formados y más maduros que en otros tipos de enseñanza.

d) Peligro de alimentar el verbalismo retórico, la manía argumentadora o la improvisación intelectual. Se ha dicho que el filosofar requiere también la soledad de la reflexión y que la situación colectiva en que se aplica el método socrático no es siempre propicia para este recogimiento.[1]

La conciencia de tales defectos pide la vigilancia constante del profesor y debe sugerirle la aplicación de los remedios

1 Cf. M. Conche "A propos de la méthode 'socratique' dans l'enseignement de la philosophie", Revue de l'Enseignement Philosophique, a. 6, n. 2, p. 27, y Nelson, op. cit., p. 28.

que permitan una adaptación lo más fiel posible del método a las circunstancias concretas en que tiene que desenvolver su enseñanza.

8. *Bibliografía.*

Bouffanais, J., "Méthode socratique ou neo-socratique?". En Revue de l'Enseignement Philosophique, a. I, n. 6.

Conche, M., "A propos de la méthode 'socratique' dans l'enseignement de la philosophie". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 6, n. 2.

"De l'interrogation au dialogue". Número especial de *Cahiers Pédagogiques*, n. 62.

Dempe, Hellmuth, "Die sokratische Methode im Philosophieunterricht der hoeheren Schule". En *Die Paedagagische Provinz*, 11, n. 1.

Eichler, Willi und Specht, Minna (ed.), *Leonard Nelson zum Gedaechnis*. Frankfurt am Mein-Goettingen, 1953.

Heckman, Gustav, "Das sokratische Gespraech, die Wahrheit und die Toleranz". En *Leonard Nelson zum Gedaechnis*.

Nelson Leonard, Die sokratische Methode". En *Abhandlungen der Fries' schen Schule*, V, n. 1. Goettingen, 1929. Trad. inglesa en *Socratic Method and Critical Philosophy*. Selected Essays by Leonard Nelson, New Haven, Yale University Press, 1949.

Robinet, André, "Socrate et le professeur ou du néo-socratisme dans la pédagogie philosophique en France". En *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 2, n. 4.

*Titone, Renzo, *Metodología didáctica*, cuarta parte.

XII

EL METODO DE LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS.

1. Rasgos distintivos del método.
2. Fundamento y finalidad.
3. Posibilidad de la lectura filosáfica.
4. Condiciones de aplicación.
5. Modos de aplicación.
6. Los dos polas de la lectura filosófica.
7 ¿Qué textos leer?
8. Importancia de la adecuada selección.
9. Procedimiento.
10. Preguntas-guía.
11. Ventajas y limitaciones.
12. Bibliografía.

EL METODO DE LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS.

1.—*Rasgos distintivos del método.* Se aplica este método cuando se procede a leer y comentar sistemáticamente en clase, total o parcialmente, obras de filósofos, buscando ejercitar al alumno en la comprensión de su contenido teórico-filosófica. Con esto quedan claramente apuntados dos rasgos esenciales del método que es preciso tener siempre en cuenta:

a) Se trata de lectura y comentario *en clase*, de obras de *filósofos*. No hay que confundir, pues, este procedimiento, de una parte, con las lecturas (de estudio, de complementación, de repaso, etc.) que normalmente se asignan a los alumnos como trabajo personal fuera de aula y que pueden ser controladas directamente o a través del rendimiento en el examen; de otra parte, no se trata de la lectura de cualquier texto, sino de obras caracterizadamente filosóficas, lo cual excluye —como veremos más adelante— un buen número de obras como material didáctico.

b) El interés pedagógico de la lectura reside en el momento teórico-filosófico del texto y no en su calidad estética, en su importancia histórica o sociológica o en su significación religiosa o moral, que serían relevantes en los cursos de literatura, historia, sociología o educación religiosa y moral.[1] Dicho con otras palabras, al leer y comentar textos, la enseñanza filosófica apuntará fundamentalmente a la verdad, la consistencia del pensamiento, la capacidad explicativa o iluminadora de las obras con las que se trabaja, que el alumno comprenda y no que se conmueva, que desee algo o que acate órdenes, he allí el objetivo central del profesor de filosofía al emplear este método.

2.—*Fundamento y finalidad.* El fundamento de la lectura y comentario de textos como método didáctico en filosofía reside en la necesidad de tomar contacto con las obras de los filósofos con el fin de ganar acceso al filosofar genuino, pues ellas constituyen el cuerpo de la historia de la filosofía, es decir, de la reflexión filosófica a través de las edades[2]. Si la filosofía se halla localizada en algún lugar ese lugar son las producciones de

---

1 Es útil al respecto considerar las recomendaciones y pasos metódicos que se consignan en un libro dedicado especialmente al trabajo con textos literarios, como el de G. Rudler, **La explicación de textos**, para quien, característicamente, la explicación no puede ser tarea científica, porque en ella el gusto desempeña un rol importante.

2 Sobre la relación entre la filosofía y su historia, así como sobre el papel principal que el contacto con los filósofos a través de sus obras tiene en la introducción a la filosofía, consúltese nuestro manual **Iniciación Filosófica**, esp. caps. I y III, que incluyen bibliografía al respecto.

los pensadores que la han cultivado desde la antigua Grecia; pero se halla en estas producciones como una virtualidad que hay que actualizar mediante la lectura y la comprensión inteligentes. De allí que enseñar a comprender los textos filosóficos sea enseñar a penetrar en la filosofía tal como la historia la ha decantada.

Pueden señalarse tres fines principales de la enseñanza de la filosofía a través de la lectura y comentario de texto: 1. La comprensión cabal del pensamiento de un autor (y, concomitantemente, de una escuela o corriente y hasta de una época, en tanto que el autor es un filósofo representativo). 2. El acceso a la filosafía a través de dicho pensamiento. 3. La adquisición de una técnica intelectual y de análisis filosófico.

Estas tres metas pedagógicas pueden y deben poder resumirse en el fin central de la didáctica filosófica que es el ejercicio del filosofar. En efecto, el logro de ellos sería estéril si no coincidiera con la puesta en acto del pensar autónomo del alumno. Dicho de otro modo, es importante y es necesario leer a un filósofo, porque por este medio ejercitamos nuestro pensar; es importante y necesario leerla para iniciarse en la filasofía en cuanto leer y comprender a un filósofo es reflexionar, problematizar, filosofar; y es necesario e importante adquirir una técnica intelectual a través de la lectura en la medida en que esta técnica es el vehículo de la meditación viva y personal de cada sujeto.

3.—*Pasibilidad de la lectura filosófica.* La eficacia del método didáctico que nos ocupa puede ser objetada por quienes piensan que, a las posibles dificultades que puede presentar para las alumnos de secundaria el trabajar con obras en que se condensa un pensamiento muy elaborado y singular, se agregan las más graves de las dificultades de la lectura y comprensión de cualquier texto filosófico por cualquier tipo de lector. Esta objeción no sólo se apoya en la convicción de que hay una distancia difícilmente salvable entre el lector y el autor, que proviene de la diferencia de época y cultura, sino también en la idea de que el filosofar es, en cada pensador, un hecho personal en rigor incomunicable. En último extremo, según este punto de vista, la reflexión más original y válida de un filósofo no sería verbalizable. Bergson, por ejemplo, cree que el pensamiento de un filósofo se concentra en un punto simple, en una visión intuitiva, que él trata de formular y comunicar a través de la serie de obras, teorías, sistemas que produce, sin llegar nunca a una cabal expresión de aquello que ha sido aprehen-

dido en la inmediatez y la intimidad del acto filosófico.[1] Coincidiendo con este planteo en sus conclusiones más extremas, Platón llegó a decir que es imposible escribir sobre las materias más propias y dignas del quehacer filosófico; más que formularlas por escrito o tratar de poseerlas mediante el trato con los libros se trata de vivirlas, pues —dice el filósofo ateniense— "como resultado de una prolongada intimidad con el problema mismo y de la convivencia con él, de repente, cual si brotara de una centella se hace la luz en el alma y ya se alimenta por sí misma".[2]

Es posible, pues, caer en un pesimismo radical a propósito de la lectura de textos filosóficos, sobre el que ha llamado la atención Bernard Guillemain.[3] De ser correcta esta posición, resultaría prácticamente imposible acceder a una cabal inteligencia de los filosofemas. Aunque provechosa en cuanto previene de caer en el dogmatismo ingenuo sobre la lectura filosófica, que en muchos casos es responsable de la ignorancia o la deformación del verdadero sentido de los textos, esta posición no puede sostenerse como final. Hay buenas razones para pensar que, gracias al método y al esfuerzo, a la simpatía y a la decisión perseverante, un lector —como ha ocurrido desde hace siglos— puede penetrar en el mundo interior de las obras filosóficas, que es también el mundo interior del filosofar. Los estilos de pensar, los grados de oscuridad expresiva y los tipos de obras determinan variedades y matices de dificultad para lograr este acceso. Ellos no pueden negarse y es preciso tenerlos siempre presentes, pero no equivalen de ningún modo a la negación de la posibilidad de la comprensión filosófica; más bien la prueban pues los contrastes señalan diferencias de penetración comprensiva.

Lo dicho tiene enorme importancia para la didáctica filosófica en general, toda vez que se nutre directa o indirectamente de la sustancia del pensar perennizado por las obras clásicas y modernas, y la tiene especial para la metodología de la lectura y comentario de textos, que nos ocupa ahora. Que sea posible entender las obras filosóficas cabalmente es condición indispensable para la enseñanza a través de los textos de los filósofos. Asegurada esta condición, quedan sólo por resolver

---

1 Cf. Henri Bergson, "L'intuition philosophique", **Oeuvres**, Paris, Presses Universitaires de France, 1963, esp. pp. 1347-8.

2 **Carta VII**, 341c y d. Citamos según la versión de Margarita Toranzo, Madrid, Instituto de Estudios Políticos, 1954.

3 Cf. "Journées Nationales de Coordination entre l'Enseignement de la Philosophie et l'Enseignement du Français". **R.E. Ph.**, a. 6, n. 5-6, pp. 59-60.

los problemas prácticos de la utilización de ellos en los diversos grados de enseñanza.

4.—*Condiciones de aplicación.* Es condición indispensable de la adecuada aplicación del método que cada alumno disponga de un ejemplar del texto con que se va a trabajar. Esto permitirá no sólo que todos los alumnos sigan el desarrollo de la lectura y comentario en clase y puedan referirse directa y rápidamente al texto cuando sea menester, sino, además, que puedan estudiarlo por su cuenta, fuera del aula, eventualmente como trabajo en casa. Conviene, además, que en la biblioteca de aula se disponga de una historia de la filosofía, de un estudio sobre el autor y un comentario de la obra, así como de un vocabulario filosófico.

Una segunda condición, tocante también a los textos, es que éstos sean garantizados en su fidelidad. El profesor debe emplear las ediciones críticas, si las hubiere y, en todo caso, preocuparse por establecer el texto antes de iniciar el trabajo con la clase. Se plantea con esto el problema de las traducciones, de las cuales no siempre puede prescindirse y que frecuentemente son defectuosas, especialmente en español. Con ello se resiente la exactitud y fidelidad que exige el quehacer filosófico. De allí que haya de procurarse trabajar con los textos originales o tenerlos en todo caso a la vista para confrontar con ellos la traducción. Conviene, asimismo, proveerse de varios textos, en distintas ediciones y versiones, como recurso auxiliar para evitar caer en el error por causa de traducciones o ediciones defectuosas.

Una tercera condición toca al tiempo de clase. Es aconsejable distribuir el horario de tal manera que las clases dedicadas a la lectura y comentario puedan realizarse en períodos no muy cortos. De noventa a ciento veinte minutos, con una posible suspensión intermedia, es un período adecuado.

Finalmente, cabe mencionar como una condición de otra naturaleza pero básica, la posesión por el alumno de un nivel de información y de madurez intelectual suficiente como para permitir un trabajo propiamente especializado y aprovechar al máximo las virtudes de los textos escogidos. Sin ello la clase de filosofía se convierte en simple enseñanza elemental de lectura.

5.—*Métodos de aplicación.* Pueden distinguirse dos modos principales de aplicar la metodología de la lectura y comentario de textos en la enseñanza filosófica, a saber:

a) El profesor lee y comenta el texto. Tiene por tanto el papel activo principal, mientras los alumnos siguen la aplicación con sus textos, toman los apuntes y notas pertinentes y sólo intervienen para pedir aclaraciones, ampliaciones o precisiones sobre determinados pasajes de la lectura, o para responder las preguntas hechas por el profesor.

Esta variante del método asegura la seriedad y penetración del comentario especialmente cuando el profesor, persona teóricamente formada como especialista, sigue en clase un guión previamente elaborado. De otro lado, el mayor aprovechamiento de tiempo es también una importante ventaja. Aparte de la pasividad del alumno, un riesgo que frecuentemente se corre con este tipo de dirección del aprendizaje, sobre todo en la educación secundaria, es el de que el profesor se sitúe en un nivel teórico demasiado alto, seducido por la satisfacción de realizar un trabajo interpretativo de alta calidad.

b) Los alumnos tienen a su cargo la lectura y comentario, guiados por el profesor. Este cumple ahora, por tanto, un rol más bien pasivo, frente a la plena participación e iniciativa del alumnado. Se comprende que los riesgos sean en este caso la superficialidad del comentario, que es el tributo pagado a la falta de formación y a la juventud del estudiante, y el lento avanzar en desmedro del tiempo disponible.

Estos dos tipos no constituyen instancias incompatibles. Fácilmente pueden elaborarse modelos mixtos en los cuales la actividad y la pasividad del profesor y de los alumnos se neutralicen en beneficio de la máxima participación de todos los elementos esenciales del proceso educativo filosófico. Conviene recalcar que esta máxima participación, que es meta ideal de toda forma de educación, es requisito del verdadero cumplimiento de los valores de la enseñanza filosófica.

6.—*Los dos polos de la lectura filosófica.* El trabajo con un texto filosófico tiende a desenvolverse según una dialéctica cuyos polos extremos son, de una parte, la entrega total al libro, a su espíritu y estilo y, con ello, a la personalidad intelectual del autor y, de la otra, el distanciamiento de la obra, la concentración en los propios intereses y motivaciones. En el primer caso, como dice Ricoeur,[1] le damos crédito al filósofo, nos sometemos a su pensamiento, nos hacemos otros. Es éste un polo objeti-

1 Cf. Paul Ricoeur: "L'histoire de la philosophie et l'unité du vrai", en **Histoire et verité**, Paris, Ed. du Seuil, 1955, pp. 68-69.

vo, impersonal, dogmático si se quiere, que, por una suerte de extraversión, asegura la plena vigencia del texto y su mundo. El comprender tiene en este caso el carácter de un coincidir con las afirmaciones y negaciones formuladas en la obra leída. El otro polo —el escéptico, como lo llama Ricoeur —supone un enfrentamiento al autor y al texto, un pensar desde la propia subjetividad, negadora siempre, en cierto modo, de la subjetividad del otro. En este caso se trata de traer a sí la substancia de la obra y de reducirla o las propias preocupaciones e ideas, o negarla si se resiste a esa asimilación. Hay, pues, un momento de objección y de crítica, que no es menos importante que la adhesión y el respaldo para la comprensión del texto.

Esta polaridad ha sido vista igualmente por otros autores. Se insiste, por ejemplo, en la necesidad de esforzarse en captar el sentido del texto dentro del sistema de ideas de que forma parte. Sin embargo, se recomienda también no quedarse preso en el sistema y más bien rescatar el valor vital que el texto puede tener para quienes lo leen.[1] Comentando esta posición, Philibert subraya la diferencia entre dos modos de leer un texto, a saber: leer para comprenderlo y leer para enriquecerse personalmente y estimular la propia reflexión. El primero se le antoja una *utilización* más que una *explicación* del texto, que es lo que se propone el segundo.[2]

El utilizar el texto, el centrarse en sí y distanciarse del autor, el momento escéptico de que habla Ricoeur tiene mucho que ver, como lo hace notar Philibert, con el carácter polémico de la filosofía. Jean Wahl y Henri Gouhier han subrayado la importancia de este elemento para la recta comprensión de los filósofos y de la evolución histórica del pensamiento. "La primera consigna en historia de las ideas es —dice Gouhier— buscar el adversario".[3] Problematismo y polémica se dan la mano. El filósofo —según escribe Alquié— es un hombre que ha querido resolver ciertos problemas; a lo cual agrega Philibert que este combate con los problemas es en buena parte un combate con los filósofos anteriores. Como, por otro lado, el filosofar se inicia y se desenvuelve siempre a partir de y por referencia a las corrientes de ideas y las personalidades representativas de una tra-

1 Cf. Ferdinand Alquié: "Structures logiques et structures mentales en histoire de la philosophie". **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, jun-septembre 1953.

2 M. Philibert: "Méthode et theorie de l'explication de textes" **Revue de l'Enseignement Philosophique**, a. 5, n. 5. Este es uno de los más completos y penetrantes trabajos sobre el método didáctico de que nos estamos ocupando, al cual debemos muchas valiosas sugerencias.

3 Citado por Philibert, op. cit., p. 9.

dición, se comprende que la explicación sea en mucho polémica y tenga que serlo porque el texto mismo lo es.[1]

Lo anterior no quiere por cierto justificar el hipercriticismo precipitado y generalmente superficial que, sin haber llegado a entender ni medianamente una obra, la rechaza de plano o la refuta sumariamente. Tampoco el egocentrismo pertinaz que toma las ideas del autor como pretexto para el vuelo libre de la imaginación o para la expresión más o menos consciente de prejuicios y tensiones emocionales. Este extremo es tan nocivo como el considerar a los textos de los grandes maestros de la filosofía documentos fríos y descarnados, sin contacto con la vida de éstos e incapaces por tanto de comprometer y reclamar la decisión personal de quien los lee.[2] Una dialéctica sabia de la objetividad y la subjetividad, de la entrega y el rechazo, de la comprensión del texto a partir de los propios problemas y la formulación del pensamiento según los conceptos y en el horizonte del autor, permitirá hacer de la lectura y comentario de textos una empresa filosófica y pedagógicamente fecunda. Quizá si Wittgenstein apuntaba hacia una síntesis ideal de los dos polos cuando señalaba, a propósito de su *Tractatus Logico-Philosophicus*, que sólo podría ser comprendido por quien hubiera pensado por sí mismo análogos pensamientos a los formulados en el libro. Pensar por *sí mismo* y con *el otro*, he aquí el ideal del método interpretativo en filosofía.

7.—¿Qué *textos leer?* No todos los textos son apropiados para la aplicación del método de que tratamos. A fin de lograr una visión más precisa y rica de la cuestión, consideremosla desde las siguientes perspectivas:

a) El contenido teórico. Al comenzar el capítulo señalamos que el método consiste en la lectura y comentario de textos *filosóficos*. Esto quiere decir que no conviene trabajar con obras literarias, científicas, religiosas, normativo- jurídicas o morales. Un tratado de química, una monografía histórica, un informe psicológico, un libro piadoso, un código jurídico o moral no son piezas adecuadas para la lectura filosófica justamente en la

---

1 Cf. Philibert, op. cit., pp. 8-9. Sobre la relación entre el filosofar y la tradición de los filósofos, véase nuestro manual de **Iniciación filosófica**, cap. I.

2 Como lo hace notar Wagner de Reyna, aquél que pretende ser "objetivo" a ultranza olvida que el sujeto es una condición real imprescindible y cae por tanto en vicio de subjetividad; quien se reconoce "subjetivo" es, en cambio, paradójicamente, más "objetivo". Cf. **La filosofía en Iberoamérica**, Lima, Sociedad Peruana de Filosofía, 1949, p. 54.

medida en que su corácter y propósito no corresponden a las metas del pensar filosófico.

Lo anterior no excluye que un mismo texto pueda ser objeto de un comentario filosófico y, a la vez, de un comentorio literario, religioso o de cualquier otro tipo. De hecho en un gran número de casos no pueden señalarse rígidomente las fronteras entre lo filosófico, lo literario, lo religioso u otros modos de caracterizar un texto. Allí donde la obra resulta igualmente representativa de uno u otro género de quehacer espiritual, estamos en presencia de lo que Giraudon llama "textos-fronterizos".[1] Casos típicos a este respecto son, vg., *Los pensamientos* de Pascal, obro a lo vez de reflexión filosófica y de devoción; *Así habló Zaratustra*, tan notable por su calidad expresiva como por su mensaje doctrinario; *El mito de Sísifo* de Camus, pieza maestra del ensayismo de ideas, a caballo entre la filosofía y la literatura; o *El Contrato Social* que aporta no sólo a la evolución del pensamiento antropológico sino también a la teoría del Estado y del derecho. La interpretación de tales textos presenta a veces problemas derivados de su doble noturaleza. Como señala Giraudon, una decisión previa del carácter que se va a considerar dominante es indispensable para evitar confusiones y resolver o disminuir los problemas producidos por la ambivalencia. Por otra parte, cabe notar que estos textos fronterizos pueden ser particularmente adecuados para la coordinación de la enseñanza de varias disciplinas.

Si es cierto que como norma general, según acabamos de ver, los textos apropiados para la aplicación del método son los que podemos calificar de filósofos, no se sigue de allí que todos los textos filasóficos sean apropiados para el caso. No pensamos por ahora en las diferencias de grada, tema o estructura, de que nos ocuparemos más adelante, sino en una distinción que concierne a la calidad filasáfica misma de las obras. Nas interesa poner de resalto el hecho de que un manual escolar cualquiero no es un texto apropiado para lo aplicación del métoda y que sí lo es, por ejemplo, *El Discurso del método* de Descartes. Los manuales escolares na son apropiados fundamentolmente porque la lectura y contentario en filasofía, camo hemas señalado, busca poner en contacto al alumno con un gran pensador e iniciorlo en la reflexión filosófico can ayuda del madelo de un pensar originol y maduro. Raramente ocurre esto con un manual escolar o con abras de introducción, exposiciones histó-

1 M. Giraudon, "A propos de l'explication de textes", **Revue de l'Enseignement Philosophique**, a. 9, n. 6, 1959.

ricas y otras producciones de carácter auxiliar, que recogen, resumen y difunden los puntos de vista expresados por los filósofos de una época, una escuela o una corriente. Ellos serán manejados con provecho por los alumnos y servirán para darles una información complementaria a la lectura en clase, pero no ofrecen la riqueza de ideas, ni tienen el valor creador y la significación ejemplar de las producciones originales.

b) El grado de dificultad. La segunda perspectiva que puede adoptarse para seleccionar los textos que han de manejarse en clase es la del grado de dificultad de los mismos. Es obvio que a los diferentes tipos de cursos (elementales, avanzados, generales, especializados, etc.) corresponden sendas posibilidades de trabajar con textos según su dificultad. Tratándose de las clases de educación secundaria, que generalmente son para alumnos principiantes, es preciso elegir textos que, sin perjuicio de su riqueza y penetración, se ofrezcan como vía apropiada para el acceso de éstos al filosofar. En este sentido es aconsejable:

i) que el tema sea unitario, simple y no de una complicada articulación conceptual;

ii) que no presuponga demasiada información previa o trabajos con otros problemas filosóficos;

iii) que el lenguaje sea directo, claro y no peque de exceso de tecnicismos;

iv) que ofrezca pasajes suficientemente netos de análisis de conceptos, derivación de conclusiones, iluminación por imágenes, crítica de supuestos, en fin, de formas del pensar filosófico que puedan presentarse como modelos para reflexión del alumno. Se entiende que estos caracteres no implican diferencias radicales; es este asunto de matices y transiciones lentas, gracias a los cuales el arte del profesor logra llevar al alumno de ciertos textos apropiados para lectores sin ninguna lectura filosófica previa, a obras de mayor envergadura, en períodos y plazos variables.

c) Diferencias temáticas, históricas, etc. Determinados textos serán aceptables por su tema, de acuerdo a la naturaleza de las asignaturas filosóficas en que se emplean. En efecto, en las clases de ético tenderemos a considerar apropiadas ciertas obras que no elegiríamos en un curso de estética o teoría del conocimiento. La misma diferenciación ocurre en los asignaturas de introducción a la filosofía, de acuerdo a los capítulos o seccio-

nes programáticas que determinan la adecuación mayor o menor de unos u otros textos. Esto es cierto sin que por eso lo sea menos el que las obras filosóficas son siempre plurivalentes, es decir, apropiadas para ilustrar el tratamiento de varios problemas. Lo cual se explica porque, como se sabe, no hay en filosofía una separación temática estricta, al estilo de las ciencias naturales o sociales, pues los asuntos y problemas, en razón de tener significación universal, se articulan y entremezclan, conduciendo naturalmente unos o otros. Dicha de otro modo: una obra filosófica, en la medida en que significa un aporte valioso a la evolución del pensamiento, tiene siempre una riqueza temática que desborda los compartimentos cerrados de las disciplinas o asignaturas. Sin embargo, no es improbable que, a causa de los temas explícita y directamente tratados, ciertas obras resulten más apropiadas que otras para el trabajo en cursos de diferentes disciplinas. Aunque esto no sea tampoco válido en términos absolutos, hay aquí sin duda un principio aceptable de distinción y elección.

Al lado de estas diferencias relativas al asunto, tendrán importancia, según la naturaleza y orientación de los cursos, otras referentes a la corriente o a la escuela del autor, a la época en que fue compuesta la obra, a la lengua original, etc. En este sentido, algunos sostienen que deben leerse preferentemente los clásicos y otros, en cambio, se inclinan por los autores contemporáneos,[1] polémica que ilustra bien una de las posibles diferencias a que nos estamos refiriendo.

d) Estructura de la obra. Cabe diferenciar, finalmente, los textos según ciertos caracteres formales, como son la extensión, la integridad o fragmentación, etc. A este respecto señalamos tres posibilidades principales: i) Lectura de un libro completo, como puede ser, vg., el *Critón* o el *Gorgias* de Platón, *Las Meditaciones metafísicas* de Descartes, o la *Monadología* de Leibniz, para referirnos sólo a algunos libros célebres no muy extensos. ii) Lectura de un artículo o ensayo breve, como, por ejemplo, una de las cortas a Lucilio de Séneca, "La intuición filosófica" de Bergson o "La refutación del idealismo" de Moore.

iii) Trozos escogidos de diferentes filósofos, de diversas épocas, escuelas o nacionalidades, sobre los mismos o distintos asuntos.

No parece posible recomendar de manera exclusiva una de estas clases de textos; cada una, como se camprende, tiene sus virtudes y sus desventajas. Veámoslas más de cerca.

1 Cf. Hanne, H., "Was soll man lesen, die Klassiker oder die Modernen?", Die an hoeheren Schulen, p. 363.

i) En el primer caso —la lectura íntegra de un libro— cabe destacar como rasgos valiosos la posibilidad de compenetrarse suficientemente con el pensar de un filósofo y el ejercicio intelectual que supone el esforzarse por dominar el decurso conceptual de la obra con todos sus desarrollos particulares. El trabajar con un solo libro garantiza la penetración en el pensamiento del autor y libra de las interpretaciones precipitadas y superficiales, es decir, constituye una escuela de seriedad. Como contrapartida, frecuentemente se choca con los siguientes obstáculos: necesidad de disponer de un número considerable de horas de curso; diferencias marcadas en el interés que pueden despertar las varias partes del libro que habría que leer y comentar por entero; contacto con un solo autor, con una sola orientación de pensamiento y quizá con un solo tipo de problema.[1]

ii) Respecto a la lectura de un ensayo breve o un artículo, son de notar, del lado positivo, la facilidad de trabajarlo en clase en un período no muy largo; la concentración en un tema ya que, por lo común, los ensayos o los artículos son más simples y unitarios en su composición; y la posibilidad de leer más de un texto y de abarcar más de un autor en el curso de un año o un semestre. Defectos importantes en este caso son la inaccesibilidad, por condensación o simplificación de los temas, que es característica de muchos textos breves, o, por el contrario, la superficialidad de los planteos y tratamientos. De otro lado, el carácter especializado o particularista de los ensayos o artículos no es el más apropiado para poner en contacto al alumno con un desenvolvimiento reflexivo capaz de iluminarle el mundo y la existencia en conjunto.

iii) Por último, las antologías o fragmentos selectos combinan y también extreman muchas de las ventajas y las limitaciones de los tipos arriba considerados, pues, de un lado, permiten una cómoda utilización de textos varios con indiferencia de la mayor o menor disponibilidad de tiempo, una elección concorde con el interés cambiante de los alumnos y una múltiple y contrastada muestra de filósofos, corrientes, épocas, obras, etc. De otro lado, hacen episódico y superficial el trato con obras y autores, aparte de que, por ser fragmentos extraídos de un contexto más amplio, exponen con mayor frecuencia y facilidad al riesgo de interpretar torcidamente el pensamiento de los filósofos.[2]

---

1 Sobre los caracteres y problemas de las antologías filosóficas, cf. el cap. XVI.
2 Ver el pensamiento cap. XVI.

8.—*Importancia de la adecuada selección.* Las posibilidades arriba presentadas ofrecen al maestro diversas maneras de proceder en clase. En cada una de ellas y en los tipos intermedios que puedan señalarse, lo decisivo para el éxito de la enseñanza es la apropiada elección y utilización de los textos en la situación concreta de la clase con la que se ha de trabajar. Ninguna receta prefabricada podrá dar una solución universal de los múltiples y cambiantes problemas que tanto en filosofía como en otras materias, y quizá en aquella con mayor agudeza, plantea el proceso educativo. Debe cuidarse especialmente que el primer contacto con textos filosóficos, que ocurre ordinariamente en las clases de iniciación de la secundaria, produzca en el alumno una impresión a la vez favorable y correcta, es decir, estimulante y no deformadora del sentido del filosofar, y sirva así de motivación adecuada para la prosecución normal de la enseñanza de la filosofía. A este respecto son textos muy recomendables entre otros por sus cualidades formales, su sencillez y su hondo contenido teórico, *La Apología de Sócrates* o el *Critón* de Platón, *De la tranquilidad del alma* de Séneca, *El Discurso del Método* de Descartes (cuando menos las dos primeras partes), la introducción a la *Crítica de la razón pura* de Kant, *El sueño de D'Alembert* de Diderot, *El saber y la cultura* de Max Scheler y *La refutación del realismo* de W.T. Stace.[1]

9.—*Procedimiento.* El trabajo sobre el texto debe iniciarse con una primera lectura completa, que llamamos "horizontal", para poner énfasis en el hecho de que no supone penetración o elaboración ninguna de la obra, sea ésta un libro, un artículo o un fragmento, sino sólo una revisión de su contenido en conjunto. Al realizarla, no importa que algunas partes no sean comprendidas o resulten oscuras; no hay que detenerse en ellas, sino seguir adelante sin preocuparse por estas lagunas de intelección. Por cierto que el esfuerzo requerido variará según la extensión, estilo o contenido del texto, pero en todos los casos no debe pasar de una breve revista de la obra. Por ello puede dejarse a cargo del alumno, eventualmente como labor fuera del aula.

Finalizada la lectura "horizontal" y explorada, por decirlo así, la geografía del texto, se procederá a dividirlo en tantas partes cuantas resulten convenientes para una más clara y com-

---

1 Hemos consignado otros textos que pueden utilizarse en la enseñanza filosófica de diversos niveles en nuestro manual escolar **Introducción a la filosofía** (al final de cada capítulo), en el curso universitario **Iniciación filosófica** (guías bibliográficas en cada capítulo) y en las mencionadas antologías **Lecturas Filosóficas** y **Breve antología filosófica.**

pleta oprehensión de su contenido por los alumnos. Es de advertir que esta distribución no siempre coincide con las divisiones formales de la obra (capítulos, secciones, apartados, etc.). Puede ser de utilidad, a esta altura del trabajo, llamar la atención sobre el título del texto —si lo tuviere— o sobre el asunto tratado en él, instando a los alumnos a precisar y aclarar en todo lo que fuere necesario la idea o ideas fundamentales que parece querer expresar el autor.

Se pasará a continuación a la lectura pausado con el comentario correspondiente, que llamamos lectura "vertical", para significar la voluntad de penetrar profundamente en el texto y extraer de él aquel contenido teórico capaz de motivar nuestro pensamiento. Este proceso seguirá la pauta marcada por las divisiones y separaciones que acabamos de indicar.

La intención y los resultados del leer vertical son eminentemente analíticos. El texto ha de ser desmontado y reducido a sus elementos constitutivos a fin de dominar cabalmente su sentido. Pero este esfuerzo de análisis no excluye sino más bien prepara y pide un momento ulterior de recomposición y síntesis, que permita abarcar en la unidad de su inspiración y de sus logros el pensamiento que anima al texto. Respecto a cada una de las partes del texto y en cada etapa de la lectura interpretativa, se reiterará este juego dialéctico de descomposición e integración, de análisis y recomposición, progresando de síntesis parciales a síntesis superiores de contenido de los diversos párrafos y partes del libro, con la mira puesta en una unificación final de todos los planteos y las formulaciones que ha querido comunicar el autor. En este sentido, la lectura y comentario de textos filasóficos tiene una innegable vocación sistemática que es provechoso seguir, sin caer en las exageraciones del espíritu de sistema que no acepta ningún cabo suelto en la obra y en la doctrina de un filósofo.

Es usual hacer preceder la lectura de una noticia sobre el autor y la obra. Conviene ofrecer a los alumnos esta información preliminar, sin abusar de los datas eruditos, ni confiar demasiado en un aprovechamiento pleno de ella en la primera etapa del trabajo de los alumnos. El progreso de la lectura y el comentario abrirán el camino para ese aprovechamiento que, de contragolpe, contribuirá a una mayor comprensión del texto. Conviene, por eso, escalonar a lo largo del trabajo otros informaciones y noticias bio-bibliográficas e histórico-culturales, siempre dentro de los límites recomendados por el tipo de curso que se desarrolle.

10.—*Preguntas-guía.* Varios son los aspectos que hay que atender en una lectura y comentario de textos bien planeada y ejecutada. Por ejemplo, el aspecto filológico-expresivo, el histórico-cultural y el subjetivo-personal,[1] o, —para tomar otro ángulo de enfoque— el teórico-sistemático, el psico-social y el formal (lenguaje, estilo, etc.). Algunos autores, como *Alquié* y Philibert[2] entre otros, recomienda el uso de interrogaciones susceptibles de despertar la atención del lector sobre determinados aspectos importantes del texto que se comenta y motivar con ello la participación inteligente del alumno. He aquí las que nos parecen más útiles que deben ser manejadas como meros recursos didácticos según lo aconseje la práctica.

a) ¿Qué dice el autor? El primer cuidado del maestro debe ser cerciorarse de que todas las palabras y los giros idiomáticos usados por el autor son comprendidos por el alumno, por lo pronto en el nivel de los significados y usos ordinarios. Particularmente en las clases escolares de iniciación, pero no sólo en ellas, puede ocurrir que muchos términos familiares al profesor resulten raros, ambiguos o vagos para el alumno. Habrá que dar explícitamente su sentido, aclararlo o precisarlo. Con mayor razón ocurrirá esto con los tecnicismos que pueda haber empleado el autor, los que deben ser subrayados con vista a una ulterior interpretación del contenido filosófico de la frase o el párrafo.

b) ¿Cómo lo dice? El sentido de las oraciones que componen un párrafo o un apartado no es de una sola clase. El lenguaje es más rico en su poder de comunicación que la mera simbolización de afirmaciones y negaciones. En efecto, un autor puede interrogar —en las diversas formas que ya señalamos[3]—, puede expresar deseos, exclamar o imprecar, puede rogar, ordenar, alabar o valorar. Ya en el propio plano del lenguaje constativo, hay mucha diferencia entre indicar, describir, enumerar, narrar y explicar. Pues bien, éstas y otras diferencias[4] se refieren al cómo del lenguaje y deben ser tenidas muy en cuenta por el profesor que lee y comenta un texto, a fin de lograr una recta comprensión de su contenido y cumplir un objetivo central de la aplicación del método. Es patente, además, que el

---

1 A este propósito cf. Karl Pülen, **Die Problematik des Philosophie-Unterrichts paedagogische Provinz**, 11, n. 1, 1957.

2 Philibert, loc. cit.

3 Cf. supra, cap. x.

4 Son muy útiles las observaciones que hace Philibert al respecto en su ensayo citado "Méthode et theorie de l'explication de textes". En el anexo 1 de Lecturas filosóficas hemos transcrito un párrafo especialmente ilustrativo de dicho autor (p. 480).

llamar la atención de los alumnos sobre las mencionadas cualidades y diferencias es parte esencial de su entrenamiento en la lectura inteligente.

c) ¿Qué quiere decir? El examen del lenguaje del autor no es sino la puerta de entrada al sentido efectivo de sus términos y enunciados, sentido éste que muchas veces está oculto por el significado común y manifiesto de las palabras y que otras veces no es unívoco, pues no siempre los filósofos mantienen una coherencia rigurosa entre los diversos usos de los términos claves de su obra. Aquí se comprende la importancia de que el profesor esté suficientemente familiarizado con el lenguaje original en que fue compuesta la obra comentada. Las traducciones tienden generalmente a introducir elementos ideológicos nuevos, que no formaban parte del pensar matriz del filósofo y deben por ello ser controladas. Asimismo, es preciso que el profesor se preocupe de ganar un contacto estrecho con el lenguaje peculiar del autor, es decir, con el repertorio de términos y giros que singularizan su estilo de pensar y escribir, gracias a lo cual podrá evitar desviaciones y confusiones en la interpretación y aproximarse con paso seguro a la determinación del pensamiento básico del filósofo, de aquello que Rudler llama "la idea maestra"[1] del texto.

Determinar y entender lo que quiere decir el autor es sin duda el centro del quehacer interpretativo. Para lograrlo cabalmente es preciso, sin embargo, atender a otros aspectos de la producción escrita. Las siguientes interrogaciones apuntan a ello.

d) ¿Qué es lo que no dice el filósofo? Conviene que el profesor, para mejor conducir a los alumnos a la comprensión del texto, presente varias posibilidades de entenderle que, al ser incompatibles con otras partes del mismo, conducen a la truncada intelección, como en una suerte de reducción al absurdo. El autor parece decir tal o tal cosa, pero ¿qué ocurriría si esto fuera cierto? Estaría en contradicción con lo que él mismo ha dicho en otra parte o chocaría con hechos que él no puede menos de reconocer. Esta vía negativa tiene además la ventaja de obligar al alumno a relacionar unas partes del texto con otras y a pensar con detalle posibles articulaciones de ideas. Este pensar conectivo se fomenta también, en provecho del ejercitamiento de la reflexión de los alumnos, en otras interrogaciones de carácter más francamente explicativo. Veámoslas.

---

1 **La explicación de textos**, trad. española. Lima, Universidad de San Marcos, 1964, p. 17.

e) ¿Por qué y para qué lo dice? La comprensión filosófica exige la intelección de las razones que hay que afirmar o negar, sostener o rechazar realidades. Lo que el filósofo dice en un pasaje no está dicho sin conexión con cietas verdades aceptadas previamente —que han sido explicitadas o han quedado tácitas— y con otras verdades que tiene el propósito de formular. Tal o cual afirmación puede ser, pues, derivada de tales otras anteriores, dentro del cuadro de los principios y supuestos de la doctrina del autor, o debe ser considerada una premisa que éste sienta, a fin de extraer más torde las consecuencias pertinentes. Hay entonces una estructura lógica, sistemática, de antecedentes y conclusiones, que comprende toda la obro y que frecuentemente la rebalsa, obligando a establecer conexiones entre las tesis de varias obras. Hay también una evolución interna de las ideas y de la doctrina central, que pide un examen que puede llamarse diacrónico de los textos. De allí la necesidad de tener presente a cada paso el conjunto de la producción escrita de un autor y su evolución espiritual. Este tejido ideológico y vital, que reclama una coherencia interna básica, permite encontrar el sentido profundo de muchos pasajes que aislados del resto de la obra y de la doctrina resultarían ininteligibles o falsos. Conviene por eso no oceptar la posibilidad de una contradicción en el texto hasto no haber puesto en juego todas las variantes interpretativas que ofrece la conexión total del sistema. Es una buena lección de modestia y paciencia filosóficas el advertir o los alumnos a este propósito que es más fácil que el profesor y los alumnos se equivoquen en la interpretación y no que un gran pensodor incurra en una contradicción irreducible.

f) ¿Dónde, en qué circunstancias lo dice? El contexto histórico-cultural y personal es, como hemos señalado, importantísimo para la recta comprensión del texto. El profesor debe procurar reunir y trasmitir lo mayor información posible sobre el ambiente cultural y los rasgos y evolución personales del autor, para lo cual se servirá de la literatura histórico-filosófica e interpretativa referente al autor, su época, su escuela (manuales de historia de la filosofía, estudios bio-bibliográficos, trabajos de exposición y crítico, etc.).

Con este material, que eventualmente deben manejar también los alumnos, podrán ser respondidas cuestiones de indudoble interés y utilidades para la comprensión de la doctrina, como el momento de la evolución personal en que el libro fue redactado, las influencias filosóficas, religiosas, políticas u otras que recibió el autor, los acontecimientos de la historia nacional o mundial que pueden haber repercutido en su concepción, etc.

g) ¿Contra quién lo dice? el momento polémico de la filosofía, presente siempre de una u otra manera en los textos filosóficos, debe ser tenido en cuenta. Atendiendo a él se hará más clara la intención y la trama de los filosofemas, pues muchas veces éstos están motivados por las tesis de unos pensadores que el autor quiene refutar. Por otra parte, la introducción de los alumnos en este ambito polémico es la mejor preparación para una crítica seria de la doctrina expuesta en el texto comentado y, en general, de las obras de cualesquiera pensadores. Esto nos lleva al importante aspecto de la crítica del texto.

h) ¿Debe decirlo? ¿Está bien dicho? ¿Qué razones válidas hay para decirlo? Son éstas algunas interrogaciones que ponen al lector en plan crítico frente a la obra. La crítica es momento esencial en todo pensar filosófico completo y, puesto que queremos iniciar al alumno en este pensar, se hace indispensable conducirlo a la actitud de duda y objeción con respecto a las tesis sustentadas por el autor. Pero la crítica debe ser oportuna y seria; la precipitación y la superficialidad son enemigas mortales de la reflexión genuina. Debe, además, ser cultivada a fin de ser efectiva. Las objeciones ingenuas no afectan nunca una obra filosófica pues ignoran los verdaderos puntos críticos. Son las objeciones nutridas por la reflexión las que la vulneran realmente y con ello hacen avanzar el pensamiento humano. Es en esta crítica en la que debe ser iniciado el alumno. A este fin, conviene acostumbrar a anotar en fichas o cuadernos las observaciones y reparos que se le ocurran a lo largo de la lectura y a revisar periódicamente estos apuntes, de tal manera que con el progreso de su trabajo sobre el texto, las objeciones primeras sean desechadas por él mismo o, al contrario, mejoradas y reforzadas hasta constituir un genuino cuerpo crítico.

11.—*Ventajas y limitaciones.* En lo anterior hemos valorado el método con referencia a determinar clases o formas de la lectura y comentario de textos. Tomándolo en sus rasgos más generales y a manera de recapitulación, señalemos las ventajas y limitaciones más saltantes de este proceder didáctico.

La lectura y comentario de textos filosóficos en la educación secundaria se recomienda por:

a) ser un método suficientemente activo no sólo cuando la ejecución del comentario se encarga a los alumnos sino también cuando es el profesor el que lo realiza, ya que en este caso cada alumno debe seguir el desarrollo de la lectura y la interpretación en su propio texto y ser invitado a dar su opinión en cualquier momento.

b) poner al estudiante en contacto directo con el pensar de un filósofo y, por consiguiente, con las manifestaciones originales de la filosofía;

c) formar su pensamiento, su lenguaje y su sensibilidad por el ejercicio de la lectura interpretativa guiada por el maestro;

d) ser aplicable al trabajo con clases numerosas sin efectos negativos de consideración.

Las limitaciones más saltantes con que puede tropezar su aplicación son:

a) estrechez del tiempo disponible que impide frecuentemente un estudio pausado de los textos;

b) necesidad de un profesor con un serio conocimiento de lenguas extranjeras, que le permitan tener acceso a los textos originales antiguos y modernos.

c) falta de entrenamiento suficiente del alumnado en la lectura interpretativa ordinaria, que es condición previa de la lectura filosófica.

d) dificultades en poner a disposición de los alumnos textos en el número y con la calidad requeridos para un trabajo efectivo.

12. *Bibliografía.*

Audebert, M., "Un probleme de l'explication de textes". *Revue de l'Enseignement de la Philosophie*, a. 10, n. 3.

Boulay, D., "Terreur et explicatianisme". *Revue de l'Enseignement de la Philosophie*, a. 16, n. 4.

Hahne, H., "*Was soll man lesen, die Klassiker oder die Moderne?*" Die paedagogische Provinz, 1, n. 1.

Marías, Julián, "El estudio de la filosofía en sus textos". *Revista Nacional de Educación*, Madrid, n. 97.

—"Sobre el uso de los textos filosóficos". En *La filosofía en sus textos*. Barcelona, Ed. Labor, 1955, t. 1.

Miró Quesada, Francisco, "Cómo se debe leer a Kant". En *Letras*. Lima, n. 21, 1942.

Philibert, M., "Méthode et theorie de l'explication de textes". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 5, nn. 6 y 7.

Püllen, Karl, *Die problematik des philosophieunterrichts an hoeheren Schulen*.

Salazar Bondy, Augusto, *Lecturas filosóficas*. Lima, 1965. Esp. introducción y anexos 1, 2, 3, 4 y 5 (este último, por César Volega García).

Vowinkel, Ernst, "Die Auswahl des philosophischen Lektüre in der Arbeitgemeinschaften". *Philosophie-Unterrichts*, 2, n. 2-3.

—"Philasophische Propaedeutik und philosophische Lektüre". En *Beitraege zum Deutschunterricht*, 1927.

Wagner de Reyna, Alberto, *La filosofía en Iberoomérica*. Lima, Sociedad Peruana de Filosofía, 1949, esp. parts. I y III.

XIII

EL MÉTODO DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO.

1. Análisis lingüístico y comentario de textas.
2. Lenguaje y filosofía.
3. El análisis filosófico.
4. Algunas interrogaciones típicas.
5. Fundamento y alcances de la didáctica lingüística en filasofía.
6. Procedimientos.
7. Ejemplos de análisis lingüístico-filosófica aplicables a la enseñanza.
8. Ventajas y limitaciones.
9. Bibliografía.

EL MÉTODO DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO.

1.—*Análisis lingüístico y comentario de textos.* La metodología de la lectura y comentario de textos implica, como acabamos de ver, un esfuerzo de comprensión del lenguaje de los filósofos, es decir, un tratamiento de los términos, los enunciados, las cadenas discursivas y los varios giros idiomáticos usados por los autores leídos, gracias a los cuales se transparenta el mensaje ideológico que el filósofo ha querido comunicar. Esto significa que al dirigir el aprendizaje nos valemos del análisis del lenguaje como un instrumento indispensable. Cabe, sin embargo, trabajar en clase sobre el lenguaje, pero con independencia de cualquier texto filosófico y de la obligación de comentario. Los enunciados científicos, las frases del lenguaje corriente, las expresiones religiosas serán en este caso posibles temas de indagación. Se estará empleando entonces un método didáctico distinto y, en lo esencial, autónomo respecto a la explicación de textos filosóficos. Este método es el llamado *análisis lingüístico*[1].

2.—*Lenguaje y filosofía.* ¿Cómo se explica que al ocuparnos de metodología de la enseñanza filosófica tenemos como asunto el lenguaje y nos interesemos por lo indagaciones lingüísticas? Este proceder no extrañará a quien esté suficientemente familiarizado con los usos y costumbres de los filósofos. En efecto, desde sus orígenes en Grecia hasta hoy la filosofía se ha interesado por el lenguaje, de tal manera que mal puede decirse que semejante indagación es producto de preferencias individuales o que se practica sólo en algunas escuelas de pensamiento. Por cierto, en éste como en otros tópicos filosóficos hay diferencias y debates, defensas y rechazos encendidos, es decir, heterogeneidad de orientaciones y soluciones, pero ello no anula sino que más bien confirma la existencia de un interés esencial en el asunto.

Nos hemos referido antes[2] a la necesidad del cultivo del lenguaje por el filósofo. Consideremos ahora las razones principales que inducen a los filósofos a ocuparse del lenguaje. Son cuatro:

a) La primera y fundamental es que el lenguaje es el medio y el vehículo por excelencia del conocimiento, de la expe-

---

1 También se suele usar el nombre de método analítico simplemente o el compuesto de análisis lógico-lingüístico, para marcar las diferencias con los métodos filológicos, gramaticales y, en general, de cualesquiera disciplina o ciencias positivas del lenguaje. No quiere decir esto, por cierto, que se excluya toda coordinación con el trabajo de tales ciencias.

2 Cf. cap.

riencia y de la comunicación. Todo intento de comprender al hombre y su relación con el mundo, toda inteligencia de lo existente, pasa por la puerta del lenguaje. Si el filósofo, cuyo propósito es justamente esta comprensión, no penetra en la esencia de los símbolos y en los alcances de su uso, permanecerá irremediablemente alejado de su objeto o, en el mejor de los casos, se verá innecesariamente obligado a reduplicar sus esfuerzos para llegar a él.

La teoría del conocimiento, la ética, la axiología, la estética —para no mencionar sino algunas de las disciplinas filosóficas— apoyan su investigación en el estudio del lenguaje tal como él opera en el conocimiento, en la normación de la conducta, en la apreciación de las cosas y de las personas y en la creación artística.

Es importante notar el hecho de que a las diferencias en la constitución y uso del lenguaje corresponden diferencias en los sistemas y modos de conocer, en las maneras de actuar y de creor, así como en las formas y estilos de la experiencia humana. Hay un lenguaje ordinario, un lenguaje científico, un lenguaje religioso y, correlativamente, un mundo del sentido común o de la experiencia natural, un mundo de la ciencia o del pensamiento racional y un mundo de la religiosidad. Lo mismo se puede decir de las diferencias de época y cultura. El reconocimiento de las afinidades y diversidades lingüísticas, de los rasgos particulares y las variaciones en el uso de los símbolos es, como se advierte, un seguro hilo conductor hacia la configuración de lo existente.

b) Lo que acabamos de decir encuentra muy clara aplicación en el caso de la filosofía: hay, en efecto, un lenguaje filosófico con su terminología propia, sus giros y sus oscuridades, cuya comprensión es la vía obligada de acceso a la filosofía y a su visión del mundo. El caso del lenguaje filosófica es, además, muy singular porque tiende a variar de un pensador a otro, y hasta parece inevitable que así sea dado el carácter personal del filosofar. Lo cual significa que cada filósofo elabora su propia terminología, sin que por eso renuncie a ser comprendido por los demás, así como él mismo se esfuerza en penetrar en el sentido de lo que han dicho los filósofos que le han servido de fuente de inspiración o que obstruyen su pensamiento. Analizar el lenguaje es, pues, condición *sine qua non* del trato con las filósofos y con la filosofía.

c) La filosofía aspira a ser un sober riguroso, el saber riguroso por excelencia. Siendo el lenguaje instrumento de este

rigor, debe ser penetrado en su estructura y función si es que ha de disponerse de una garantía suficiente de validez y verdad.

d) Pero el lenguaje no sólo es vehículo e instrumento del conocimiento, de la acción y de la creación. Es también obstáculo y fuente de desorientación y de error. No sólo el hombre maneja al lenguaje; también el lenguaje maneja al hombre. A veces por su propia naturaleza lo aleja del mundo en lugar de ponerlo en la vía de él. Es preciso, entonces, estar alerta sobre los malos usos y las trampas del lenguaje, lo cual es particularmente importante cuando se trata de la filosofía que maneja una variedad lingüística en que según muchos abundan tales defectos. Se ha hablado, por eso, de la necesidad de una terapéutica del lenguaje filosófico que produciría como resultado la eliminación de muchos de los problemas —en realidad seudoproblemas— que agobian a la filosofía. Aun si éste no es el caso, la prevención de los vicios lingüísticos es una condición esencial del progreso de la filosofía y a ella se han aplicado los pensadores de todos los tiempos.

La importancia del estudio del lenguaje en filosofía se hace patente en dos hechos significativos; a saber, en primer lugar, la constitución de una disciplina filosófica dedicada al estudio de los signos en general y de los procedimientos de simbolización de toda clase, la llamada *semiótica*, que comprende una investigación del sentido de los signos *(semántica filosófica)*, una investigación de las conexiones entre los signos *(sintaxis filosófica)* y, por último, una investigación del uso de los signos en el contexto de la vida individual y social *(pragmática filosófica)*; en segundo lugar, la tendencia contemporánea a concebir la filosofía como un metalenguaje, es decir, como una indagación de nivel superior de las diversas clases de lenguajes tomados como lenguajes-objeto.[1]

3.—*El análisis filosófico.* Múltiples y dispares, seguramente imposibles de enumerar y clasificar de modo propio, son las formas que adopta la metodología analítica en filosofía,[2] cosa que por lo demás ocurre con todos los procedimientos empleados en la investigación filosófica. Conviene, sin embargo, aventurarse a señalar, bien que de manera resumida y sólo para nuestro pro-

1 Sobre este tema, cf. los cap. XVIII y XIX de nuestro manual **Iniciación filosófica** y los títulos de Charles Morris citados en la bibliografía al final del presente capítulo.

2 En **Iniciación filosófica**, cap. XII, hemos tratado también de las tres principales formas del método analítico: lingüístico, conceptual y lógico. Será muy provechoso consultar la bibliografía que se menciona en dicho capítulo.

pósito actual, algunas de las principales operaciones que al analizar realizan los filósofos y los objetivos que en ese caso tienen a la vista:

a) Determinar el significado de palabras y otras expresiones. Se trata en unos casos de precisar, en otros de aclarar, en otros de distinguir o contrastar el sentido de lo que se dice en expresiones concretas, recurriendo de ordinario a sinonimias y a definiciones nominales de varias suertes. Se atiende en este análisis no sólo al uso descriptivo o constativo del lenguaje, sino también a sus otras funciones y sentidos, como son el expresivo, el operativo, el prescriptivo, etc.[1]

b) Reconstruir la etimología de la palabra, esto es, remontarse a su origen, a fin de ganar allí la comprensión cabal de su significado, así como de su vinculación con otros términos, lo cual permite la iluminación y el enriquecimiento de conceptos considerados fundamentales. Conviene notar que las etimologías filosóficas no coinciden muchas veces con las de los filólogos pues implican toda una interpretación doctrinaria del pensamiento de un autor.

c) Reducir frases, proposiciones o cadenas discursivas a sus elementos primitivos, de tal manera que se haga patente el sentido propio de la expresión (o su carencia de sentido), se evite su confusión con otros enunciados y se establezcan sus bases de verdad. Esta operación reductiva se lleva en algunos casos hasta el límite de la conversión de todo el cuerpo del lenguaje o unos pocos términos o expresiones originarias.

d) Descubrir y desterrar las formas sistemáticamente viciosas del lenguaje, es decir, esos giros, usos, conexiones, propensiones expresivas que, en lugar de servir al conocimiento y la comunicación, los obstaculizan o desorientan. Esta especie de *logoterapia* se aplica especialmente al lenguaje filosófico, pero no sólo a él. La ciencia, el arte, la religión y el lenguaje común tienen también sus ídolos que es preciso destruir.

e) Reconstruir la conexión formal de los enunciados, articularlos lógicamente, de modo que sea posible derivar los unos de los otros, establecer entre ellos relaciones de fundamentación y probar su consistencia sistemática. Esto es la operación que está en la base de las formalizaciones y axiomatizaciones, paso obligado de la crítica de la ciencia y, en general, de cualquier sistema proposicional.

1 Cf. Ibid., cap. VIII.

f) Vincular las formas de expresión, los sistemas de enunciados, los sentidos y usos del lenguaje a determinadas instancias biológicas, psicológicas, histórico-culturales, epistémicas etc., que los condicionan y determinan. Por una operación cuya inspiración es crítico-trascendental, se busca así descubrir los fundamentos del lenguaje y los principios que lo hacen posible como tal, en general y en sus variedades concretas.

4.—*Algunas interrogaciones típicas.* Sin ánimo de desconocer las diferencias arriba señaladas y otras que muy fundadamente pueden establecerse mediante el análisis filosófico, es posible decir que todas las operaciones analíticas están motivadas y orientadas por una inquisición fundamental, que cabe formular mediante la interrogación *¿Qué quiere decir?*, o *¿Qué significa tal o cual expresión?* Cuando el filósofo indaga por el sentido de una expresión, cuando trata de precisar este sentido mediante sinónimos o etimologías, o determinar los elementos primitivos a los que puede reducirse; cuando se inquieta por la posibilidad de que no signifique nada y decide descartarla como sin sentido o fundarla derivándola de otras, situándola en la conexión formal de un sistema o mostrando sus principios trascendentales, está orientado por algo más que por el deseo de entender una expresión particular o verificar su contenido. Lo que le interesa es en verdad entender en *qué consiste el significar, cómo algo puede significar, cuáles son las bases sobre las que tal significar es posible.* Quiere penetrar en la esencia y alcances del lenguaje y su sentido. Está, pues, buscando *el sentido* a través de los sentidos y frecuentemente —lo que aquí no podemos decidir si es posible o no, si es legítimo o incorrecto— un sentido, primario y único, en el fondo de los innumerables sentidos que le ofrecen los lenguajes existentes.

De este modo, la inquietud del *qué quiere decir* se muestra coextensiva de la inquietud del *cómo es posible*, del *qué es lo esencial*, del *qué es lo existente*, del *sobre qué bases existe* y de otras preguntas filosóficas cardinales. Todas ellas producen una y la misma inquietud filosófica que discurre por cauces metódicos diferentes pero no incompatibles.

Cabría preguntar, sin embargo, cuáles y cómo son las interrogaciones propiamente filosóficas sobre el lenguaje y por qué no se confunden con las preguntas lingüísticas ordinarias o las de las ciencias normativas y positivas de lenguaje. ¿Por qué, vg., preguntar por el sentido o la lógica de 'bueno', de 'justificación o de 'lo nada' es una pregunta filosófica, y no lo es preguntar qué quiere decir 'caballo' o 'válvulo'? Pueden hacerse

a este respecto algunas observaciones que permiten llegar a la dilucidación deseada. Tienen, por lo común carácter filosófico:

a) Las preguntas por el sentido de expresiones que parecen o pretenden referirse a dominios, categorías, o géneros supremos de lo existente (vg., 'valor', 'tiempo').

b) Aquellas interrogaciones que se vinculan con la comprensión del conjunto de la realidad o que pretenden dar la clave de tal comprensión (vg., sobre la nada, la materia, Dios).

c) Los términos o relaciones de expresiones que tienen que ver con los principios y bases del conocimiento vg., 'fenómeno', 'dato sensorial'.

d) Las expresiones que permiten poner de manifiesto las especies y formas del significar mismo y, por tanto, las posibilidades y problemas del uso del lenguaje vg., las expresiones imperativas contrastadas con las indicativas).

e) Determinadas fórmulas que resultan filosóficamente interesantes en cuanto permiten llegar fácilmente u ofrecen una buena coyuntura para encaminarse al descubrimiento de instancias primarias, elementales o básicas, en el cuerpo lingüístico conceptual y, a través de éste, en el mundo. (Este es por excelencia el caso de la lista aristotélica de las categorías).

f) Las expresiones, *de cualquier naturaleza*, en cuanto son tomadas como casos a explicar y fundamentar por remisión a categorías o estructuras trascendentales básicas, o en cuanto especímenes del sentido y vía de comprensión del significar y en general del lenguaje.

Como en los demás casos metodológicos, la filosofía se singulariza no por un determinado tipo de objeto o un método prefijado y rígido, sino por un modo de abordar los objetos y de emplear los procedimientos que pueden darse también en otras formas del conocimiento. Un análisis del lenguaje es filosófico no por tratarse del lenguaje —pues el lenguaje puede estudiarse fuera de la filosofía—, ni por ser análisis —pues puede haberlo no filosófica—, sino justamente porque sus temas son asumidos por la conciencia filosófica, es decir, la conciencia de lo primario y fundamental.

5.—*Fundamento y alcances de la 'didáctica' lingüística en filosofía.* De todo lo anterior se desprende fácilmente que, siendo el análisis del lenguaje un proceder normal en filosofía, no

puede considerarse extraño a la metodología de la enseñanza filosófica. Las figuras más características del pensamiento han filosofado en trato directo con la problemática lingüística; su filosofar es en parte fruto de este quehacer y está impregnado de sus incitaciones y sus hallazgos. Siendo el acceso al filosofar el objetivo supremo de la didáctica filosófica, no podrá conseguir su propósito si prescinde del abordaje crítico del instrumento lingüístico. No hay alumno que pueda ser encaminado al filosofar genuino sin que adquiera clara conciencia de la naturaleza, el sentido y la función del lenguaje, de sus virtudes y sus vicios, del modo como el hombre lo configura y maneja y del modo como, a su vez, él configura y maneja al hombre. Para decirlo en una sola frase, el alumno no podrá filosofar sin que, por obra del maestro, se haya familiarizado suficientemente con la pregunta lingüística fundamental, sin haberla sopesado debidamente y sin haber adquirido la capacidad de plantearla. Que sepa formular la cuestión decisiva de 'qué quiere decir' o 'qué significa', con respecto a cualquier expresión, en cualquier circunstancia, que tenga una noción de su sentido e importancia filosóficos y sea capaz de juzgar de la adecuación o inadecuación de las respuestas, es la prueba más sólida y el resultado quizá más positivo de una acertada educación filosófica.

Aquí, como en las otras observaciones que hemos hecho acerca del método, no ha de olvidarse por supuesto el factor de grado y nivel, que permitirá al profesor exigir un rendimiento compatible con las condiciones del educando y diferenciar adecuadamente las tareas de los cursos elementales, intermedios y avanzados. Lo importante, sin embargo, es comprender que esta metodología atraviesa la enseñanza filosófica a todo lo largo de sus niveles y ciclos y que no se trata de un proceder reservado tan sólo a los alumnos superiores. Es necesario iniciar al estudiante en el análisis desde sus primeros pasos en la filosofía, pues —valga la enseñanza— sólo así se le proporcionará el instrumento crítico indispensable para toda suerte de reflexión. Decir que es necesario proceder de esta suerte es decir, con otras palabras, que el análisis lingüístico posee fundamentos suficientes como método didáctico, que es lo que interesa poner en claro.

6.—*Procedimiento.* El análisis puede utilizarse en clase de maneras muy variadas y con propósitos diversos.[1] Cabe servirse de él, por una parte, como medio para introducir un tema

1 No consideramos aquí utilización del análisis en la explicación de textos, que ha sido tratada en su lugar.

y para conducir el planteamienta de los problemas vinculados con dicho tema hacia el terreno de la experiencia del lenguaje. Cabe, por otra parte, reforzar, ampliar o poner a prueba determinados planteamientos, tesis doctrinarias, interpretaciones y conceptos, llevándalas ante el tribunal del uso del lenguaje, en sus diversos tipos y niveles (ordinario, científico, moral, etc.). En uno y otro caso, se trata de una aplicación circunscrita a partes del contenido del curso y del tiempo disponible. Sin embargo, no se excluye la posibilidad de desarrollar todo un curso de filosofía por la aplicación del análisis. Este el caso de los que puede llamarse "cursos diccionario", en los cuales se trata analíticamente un repertorio de conceptos básicos, como, vg., *substancia, espacio, tiempo, causalidad, verdad, valor,* etc., capaces de dar una penetración suficiente en la problemática filosófica.

Al hacer el análisis puede procederse de dos modos: a) El profesor analiza ciertos términos o frases interesantes, con la extensión y la profundidad que resulte adecuada en cada caso a las circunstancias concretas de la clase, y luego absuelve las cuestiones que los alumnos le plantean a propósito del análisis. Se comprende que, en este caso, el trabajo analítico gravita sobre el profesor, mientras que del alumno se espera que, siguiendo el esfuerzo de aquél y aprovechando de las conclusiones extraídas, se compenetre cada vez más con el núcleo significativo del lenguaje y aprenda a analizarlo por influjo del ejemplo.

b) En el segundo caso, el profesor deja a cargo de los alumnos el trabajo analítico principal, estimulándolos y orientándolos, de tal manera que su esfuerzo intelectual llegue a dar frutos. En este caso, se piensa que gracias al ejercicio y al empeño personal adecuadamente guiado, será capaz de penetrar en el horizonte de la reflexión filosófica y adquirir los elementos esenciales de cultura intelectual sólida. Se comprende que en esta segunda forma las maneras concretas de proceder variarán según se trate de clases numerosas o pequeñas. Con poco alumnado es posible asignar una tarea de análisis a cada alumno y hacer trabajar al conjunto de la clase sobre la base de cada uno de tales trabajos. En clases numerosas el trabajo individual puede sustituirse por la asignación de tareas por grupos de cuatro a cinco alumnos.

En una y otra variante conviene que los pasos y los resultados individuales y colectivos del análisis se registren por escrita en fichas, cuadernas y hajas, que eventualmente pueden ser calificados. Esta labor de registro debe ser aprovechada

por el profesor para estimular en cada alumno la disposición al trabajo personal y original.

Señalemos, finalmente, la necesidad de que el profesor disponga de un amplio repertorio de ejemplo e ilustraciones de usos del lenguaje, —frases comunes, enunciados científicos, refranes, sentencias morales, etc.—, adecuados a los temas tratados y a los tipos y niveles de clase. No siempre la memoria espontánea ofrece el caso concreto apropiado para el tema que se cita considerando. Un buen "arsenal lingüístico" es el mejor respaldo del profesor y la más firme garantía de que aprovechará de la mejor manera todas las circunstancias y aspectos de la clase.

7.—Ejemplos de análisis lingüístico-filosófico aplicables a la enseñanza. Reunimos a guisa de ejemplificación casos de análisis del lenguaje que corresponden a diferentes enfoques y propósitos filosóficos y que, creemos, pueden ser provechosamente utilizados en la docencia. Nos ha parecido conveniente presentarlos sin comentar su trasfondo ideológico y sin someterlos a un examen crítico, pues lo que perseguimos es sólo ilustrar con ellos la metodología didáctica analítica.

a) Puede echarse mano del análisis lingüístico al exponer un tema o al presentar un concepto, vg., el de la libertad moral. La siguiente es una de las maneras de proceder.[1]

Observemos las siguientes expresiones:

i) 'Soltadas las amarras, el barco se deslizó libremente hacia el mar'.

ii) 'Libremente, siguiendo su natural impulso, corrió a su encuentro'.

iii) 'Se decidió por sí mismo, libremente, no sin antes luchar contra las amenazas de sus superiores y contra sus propios sentimientos y convicciones'.

En las tres expresiones aparece el término 'libremente', que concierne a nuestro tema. ¿Quiere decir lo mismo dicho término en las tres oraciones o hay variaciones de sentido que conviene anotar?. Observemos, por lo pronto, que en i) puedo sus-

1 Nos inspiramos aquí en nuestra propia experiencia de utilización del análisis en clase.

tituirlo por la expresión 'sin obstáculos', sin que haya alteración de sentido. Además, cabe agregarle, también sin alterar el sentido de 'libremente', una expresión del tipo de 'impulsado por la fuerza de la gravedad' o 'empujado por los obreros', es decir, frases referentes a agentes externos. En cambio, en i) y ii) no basta la mencionada sustitución para llenar el sentido, ni caben agregados como los indicados. En el 'siguiendo su natural impulso' de ii) y en el 'se decidió por sí mismo' de iii) hay algo más que 'sin obstáculos', pero, además, algo que es incompatible con los agregados propuestos. Sería contradictorio decir *siguiendo su natural impulso y empujado por otros* o *se decidió por sí mismo y forzado;* i) es pues diferente de las otras dos oraciones. Pero iii) no es tampoco asimilable a ii). En efecto, el 'libremente' de esta expresión puede traducirse por 'sin obstáculo y sin compulsión exterior', con lo que se echa de ver que el término mienta un modo de actuar que procede de dentro, afuera, que no admite la coacción por factores exteriores, pero se compadece con lo que puede llamarse una compulsión interior (su natural *impulso*). En cambio, sería contradictorio decir *se decidió por sí mismo, contra sus propios sentimientos y convicciones y llevado por sus impulsos.* En iii) 'libremente' implica entonces algo más que 'sin obstáculos y sin compulsión externa', aunque los supone. Este *plus* es 'sin compulsión interno' o 'sin ninguna forma de compulsión'.

Como resultado tenemos tres sentidos de 'libremente', a los que corresponden sendos conceptos de *libertad*. El primera, como es fácil comprobar, se aplica a toda suerte de entidades y no tiene necesariamente un uso moral. El segundo puede aplicarse a animales y hombres. Dentro de ciertos límites —por ejemplo, los de una conducta consciente —tiene uso moral. El tercero sólo se aplica a sujetos humanos y es francamente moral. Observemos, por otra parte, que de acuerdo con el análisis propiamente moral, ii) es compatible con el determinismo, mientras que iii) no lo es. El problema moral de la libertad enfrentada al determinismo sólo se plantea entonces cuando se maneja el concepto iii) de libertad.

b) El análisis del lenguaje ordinario puede servir asimismo de base y medio eficaz para el examen de tesis a doctrinas filosóficas. De una o de otra manera, las filosofías, especialmente cuando con sus conclusiones alcanzan la vida cotidiana de cualquier persona y de los grupos humanos, comprometen al lenguaje ordinario y pueden ser confrontados con éste como un modo de determinar y poner a prueba sus afirmaciones. Piénsese, por ejemplo, en las tesis eleáticas, en los argumentos

de Zenón contra el movimiento y la multiplicidad o en las objeciones del escepticismo radical contra la posibilidad del conocimiento. Todas ellas requieren una reinterpretación del sentido del lenguaje diario. Damos aquí, como ejemplo breve de este empleo del método de análisis lingüístico, la discusión del subjetivismo axiológico.[1]

"Son dos cosas diferentes el referirse a valores y el referirse a hechos psicológicos. El anólisis lógico del lenguaje confirma esto. Aunque parezcan decir lo mismo, los dos siguientes expresiones: 'Juan es admirable' y 'Admiro a Juan' tienen significado diferente. Si su significado fuera el mismo, incurriríamos en contradicción al afirmar la una y negar la otra al mismo tiempo. Pero esta contradicción no se produce en lo más mínimo. No hay ninguna tacha lógica que hacerle a esta proposición compuesta: 'Juan es admirable, pero no lo admiro'. Ella es perfectamente posible desde el punto de vista lógico y, además ocurre frecuentemente en la vida cotidiana. Cuántas veces, en efecto, reconocemos que una persona tiene cualidades que la hacen admirable, pero no vivimos auténticamente en nosotros el sentimiento de admiración hacia esa persona. ¿Cómo podríamos explicarnos esto si, como quieren los subjetivistas, los juicios valorativos fueran juicios sobre las vivencias del sujeto? En cambio, se explica fácilmente considerando que la primera expresión se refiere a un valor *(lo admirable)* y la segunda a un hecho psíquico *(la admiración* que yo puedo sentir).

Por otro lado, a menos que se suponga que la referencia es siempre psicológica, serían inaceptables expresiones morales muy comunes que implican el reconocimiento de un error valorativo, como 'Estaba equivocado cuando creí que Juan era bueno' o 'Está ciego, no ve la maldad de ese hombre'. Si el subjetivismo es cierto, lo que quieren decir quienes usan tales expresiones es que los sujetos se equivocan con respecto a lo que sienten, a las vivencias que experimentan ellos mismos, o, en último extremo, a las vivencias que la comunidad suele experimentar como positivas o negativas (agrado, desagrado, aprobación, desaprobación). Difícilmente, sin embargo, puede oceptarse una u otra alternativa, a saber, la eliminación de enunciados del mencionado tipo o su reinterpretación en términos de referente psicológico. Es preciso aceptar por eso, que los

1 También tomado de nuestra experiencia docente; lo hemos incorporado a nuestro manual escolar de **Introducción a la filosofía**, cuyo texto utilizamos en la presente formulación (cap. IV, pp. 119-120).

enunciados valorativos comunican algo distinto a los informes sobre la vida mental de los sujetos.

c) He aquí un ejemplo de análisis etimológico-gramatical mediante el cual un filósofo, retrotrayendo la mirada a los orígenes griegos del pensar occidental, busca penetrar en la esencia de determinados conceptos claves. En este caso se trata del concepto de ser y de otras nociones emparentadas, como la de *entelequia*, tal como se ofrecen al enfoque analítico de Heidegger.[1]

"¿Qué es en general el sustantivo 'ser', según lo forma nominal? 'El ser' —a esta expresión corresponden: el marchar, el caer, el soñar, etc. Tales formas del lenguaje se presentan como estas otras: el pan, la habitación, la yerba, la cosa. Sin embargo, en seguida observamos que difieren de las primeras en que aquéllas se reducen fácilmente a los verbos marchar, caer, etc., mientras que las mencionadas en segundo término no parecen permitirlo. Es cierto que para 'la habitación' existe la forma 'el habitar': 'él habita en el bosque'. Pero, con referencia al significado, la relación gramatical entre 'el marchar' (la marcha) y 'marchar' es diferente a la que hay entre 'lo habitación' y 'el habitar'. Por otra parte, hay formas nominales que corresponden rigurosamente a las citas en primer término ('el marchar', 'el volar'); pero, no obstante eso, tienen el carácter y la significación que poseen 'el pan', 'la habitación'. Por ejemplo: 'El comer con un embajador...'; 'murió de un padecer incurable'. En estos casos ya no atendemos a la correspondencia con el verbo. A partir de éste, se ha hecho un sustantivo, un nombre, mediante el camino de una forma determinada del *verbum* (verbo) que, en latín, se llama *modus infinitivus*...

"Preguntamos por la forma nominal que entre los latinos era el *infinitivus*. Ya la expresión negativa *infinitivus verbi* alude a un *modus finitus*, a un modo de limitación y determinabilidad del significado verbal. Ahora bien, ¿cuál es el modelo griego de esta diferenciación? Lo que los gramáticos romanos designaron con pálida expresión *modus*, se decía entre los griegos ἔγκλισις, inclinación hacia un lado. Junto con otras palabras formales de la gramática griega, ese vocablo se mueve en la misma dirección significativa. Nos es conocida por la traducción latina; πτῶσις, *casus*, la caída, en el sentido de la variación del nombre. Pero significaba, al comienzo, toda especie de va-

1 Transcribimos algunos párrafos de su **Introducción a la metafísica**, trad. española de Emilio Estiú. Buenos Aires, Ed. Nova, 1956, cap. II, pp. 89-96.

riación de la forma fundamental (desviación, declinación) y no sólo la de los sustantivos, sino también la de los verbos. Únicamente después de la elaboración más clara de la diferencia de estas formas nominales, también se designaron sus variaciones correspondientes con títulos particulares. La variación del nombre se llamó πτῶσις *(casus)*; la del verbo, ἔγκλισις *(declinatio)*.

Ahora bien, tratándose de la consideración del lenguaje y de sus variaciones en el uso, ¿cómo llegamos, justamente, a esos dos títulos πτῶσις y ἔγκλισις? El lenguaje rige —esto es manifiesto— como algo que es, como un ente *entre* otros. Por eso, en su concepción y determinación, se tiene que hacer valer el modo según el cual los griegos entendieron el ente en su ser. Sólo a partir de aquí podremos concebir aquellos títulos que, como *modus* y *casus*, llegaron a ser para nosotros, y desde hace mucho tiempo, algo manoseado e insignificante.

Puesto que en esta lección constantemente retornamos a la concepción griega del ser, porque ésta —aunque muy aplanada y como tal desconocida— todavía domina hoy en Occidente, y no sólo en tratados de filosofía sino también en la más trivial cotidianidad, caracterizaremos la concepción griega del ser en sus lineamientos fundamentales, dentro del curso de la consideración helénica de la lengua.

Elegimos tal camino con intención. Este, con un ejemplo de la gramática, deberá mostrar el hecho y el modo según el cual la experiencia decisiva para Occidente —la concepción e interpretación del lenguaje— ha surgido de una y muy determinada comprensión del ser.

Los nombres de πτῶσις y ἔγκλισις significaban caer, perder el equilibrio e inclinarse. En esto reside un des-viarse de lo que está erguido y recto. Pero a este estar-allí en sí erguido, a este llegar a una *posición recta* y permanecer *en ella*, los griegos la entendieron como ser. Lo que de este modo llega a sostenerse y a ser en sí *constante*, oscila libremente entre la necesidad de sus límites, πέρας. Estos no constituyen algo que se añade al ente desde fuera. Menos aún son un defecto, en el sentido de una limitación perjudicial. El sostenerse y refrenarse en límites; el tener-se a sí mismo, en lo cual se sostiene lo constante, es el ser del ente; es lo que hace que el ente sea tal, a diferencia de lo que no es. De acuerdo con esto, sostenerse significa conquistarse límites. Por eso, τὸ τέλος constituye un carácter fundamental del ente, lo que no significa fin ni meta, sino término. Al 'término' no lo pensamos aquí, en modo

alguno, en sentido negativo, como si con él concluyera, se renunciara y se cesara todo. El término es terminación en el sentido de plenitud. Los límites y el término constituyen aquello con lo cual el ente comienza a ser. Desde este punto de vista se puede entender el supremo título que Aristóteles empleó para el ser: la ἐντελέχεια, el mantenerse o sostenerse-en-la-terminación (límite). Lo que la filosofía posterior, e incluso la biología, han hecho del título 'entelequia' (cf. Leibniz) muestra la plena decadencia de lo griego. Lo que se pone en sus límites, llenándolos, y se sostiene así, tiene forma, μορφή. La esencia de lo forma, entendida en griego, consiste en su emergente ponerse en límites.

Lo que en-sí-se-sostiene-allí, visto desde la contemplación, llega a ser lo-que-se-pone-allí, lo que se presenta o expone con el aspecto que manifiesta. Al aspecto de una cosa los griegos lo llamaban εἶδος o ἰδέα. Al comienzo vibraba en el εἶδος lo que también nosotros pensamos cuando decimos: esta cosa tiene un rostro, se la puede ver, está presente. La cosa 'está quieta'; descansa en el manifestarse, es decir, en la mostración de su esencia. Todas las determinaciones del ser hasta ahora detalladas se fundamentan y reúnen en lo que los griegos experimentaron incuestionablemente: en el sentido del ser y que llamaron οὐσία o, de un modo más completo, παρουσία. La habitual falta de reflexión traduce esta palabra por 'sustancia' y con ella pierde todo sentido. En alemán hay la expresión adecuada a παρουσία en el vocablo *An-wesen:* estar-ante. Designamos de ese modo el cortijo o propiedad en sí cerrados. Todavía en los tiempos de Aristóteles οὐσία se empleaba al mismo tiempo en este sentido y con el sentido filosófico fundamental de la palabra. Algo está-ante. Se sostiene en sí y se presenta así. Es. Para los griegos 'ser' significa, en realidad, el estado de presencia (Anwesenheit)".

d) La crítica de ciertos usos de conceptos y términos filosóficos que incurren en vicios contra la sintaxis lógica es bien ejemplificada por el siguiente análisis de Carnap:[1]

"Vamos a examinar algunas pseudoproposiciones metafísicas en las que resulta especialmente obvia la violación de la sintaxis lógica, aun cuando éstas se ajusten a la sintaxis histórico-gramatical. Seleccionaremos algunas proposiciones de aquella teoría metafísica que al presente ejerce la influencia más

1 Tomado del artículo de Carnap **La superación de la metafísica por medio del análisis lógico del lenguaje**, trad. española de C. Nicolás Molina Flores, México, Centro de Estudios Filosóficos, Universidad Nacional Autónoma de México, 1961.

fuerte en Alemania:[1] 'Sólo debe ser investigado lo-que-está-siendo y, por lo demás, *nada;* lo-que-está-siendo solamente y *nada* más; únicamente lo-que-está-siendo y fuera de ello, *nada. ¿Cuál es la situación en torno a esta Nada?... ¿Existe la Nada sólo porque existe el* No, *es decir, la Negación, o sucede a la inversa, existen la Negación y el No sólo porque existe la Nada?* Nosotros postulamos: la Nada es más originaria que el No y la Negación... ¿Dónde buscaremos la Nada? ¿Cómo encontraremos la Nada?... Conocemos la Nada... La angustia revela la Nada... Ante y por lo que nos angustiábamos era propiamente nada. De hecho, la Nada misma como tal estaba ahí... *¿Cuál es la situación en torno a la Nada? La Nada misma nadea'.*"

"Formaremos a continuación un esquema, a efecto de mostrar cómo la posibilidad de formar pseudoproposiciones se basa en deficiencias lógicas del lenguaje.

I Proposiciones del lenguaje ordinario plenas de sentido.	*II Surgimiento en el lenguaje ordinario de proposiciones sin sentido a partir de proposiciones con sentido*	*III Lenguaje lógicamente correcto.*
A. ¿Qué hay afuera?	A. ¿Qué hay afuera?	A. No hay (no existe) algo que esté afuera.
af(¿)	*af(¿)*	
Afuera hay lluvia	Afuera nada hay	
af(Ll)	*af(Na)*	x). af(x)
B. ¿Cuál es la situación en torno a esta lluvia (es decir, ¿qué hace la lluvia,)	B. ¿Cuál es la situación en torno a esta Nada?	*B. Ninguna de estas formas puede siquiera ser construida.*
¿(Ll)	¿(Na)	

1 **La filosofía de Heidegger. A su ensayo Qué es metafísica pertenecen las frases que se transcriben a continuación.**

1. Conocemos la lluvia	1. Buscamos la nada Encontramos la nada Conocemos la nada
c(Ll)	*c(No)*
2. La lluvia llueve	2. La Nada nadea
ll (Ll)	*na(No)*
	3. La Nada existe sólo porque...
	ex(No)

"Las proposiciones de la columna I son impecables tanto gramatical como lógicamente y, por consiguiente, plenas de sentido. Las proposiciones de la columna II (a excepción de B 3) tienen una perfecta analogía gramatical con las de la primera columna. La forma proposicional II A (como pregunta y respuesta) no satisface sin embargo las exigencias que impone un lenguaje lógicamente correcto. A pesar de ello resulta plena de sentido, ya que puede traducirse a un lenguaje correcto. Esto aparece en la oración III A que tiene el mismo sentido que II A. La insuficiencia de la forma proposicional II A se demuestra en que a partir de ella es posible llegar, por medio de operaciones gramaticalmente impecables, a las formas proposicionales carentes de sentido de II B, que han sido tomadas de las citas precedentes.[1] En el lenguaje correcto de la columna III, estas formas ni siquiera pueden ser construidas. Sin embargo, su carencia de sentido no parece inmediatamente obvia, ya que en razón de la analogía con la proposición con sentido I B es fácil ser inducido a engaño. La deficiencia de nuestro lenguaje que se comprueba aquí reside, por lo tanto, en que, a diferencia de un lenguaje lógicamente correcto, admite gramaticalmente igualdad formal entre secuencias de palabras con sentido y sin sentido. Hemos agregado a cada una de las oraciones la fórmula que le corresponde en la notación lógica simbólica. Estas fórmulas facilitan el reconocimiento de la analogía indeseable entre IA y IIA, que da origen a las construcciones sin sentido IIB.

1 Del texto de Heidegger.

"Una inspección cuidadosa de las pseudoproposiciones de II B nos muestra algunas diferencias más entre ellas. La construcción de las proposiciones II se basa simplemente en el empleo equivocado del término 'nada' como un sustantivo, porque se acostumbra el uso de esta forma en el lenguaje ordinario para la construcción de proposiciones negativas de existencia (véase II A). En un lenguaje correcto, para este propósito se utiliza no un *nombre particular*, sino una determinada *forma lógica* de la proposición (véase III a); en la proposición II B 2, a esta errónea utilización del nombre se agrega algo nuevo, a saber, se factura la palabra asignificativa 'nadear'. Señalamos con anterioridad que las palabras asignificativas de la metafísica deben ordinariamente su origen al hecho de que una palabra significativa, a través del uso metafórico que se le da en metafísica, es privada de significado, pero aquí nos encontramos con uno de esos casos singulares en los que se ha introducido una palabra nueva que desde sus principios no poseyó significado alguno; aquí la proposición analizada carece de sentido por una doble razón. También por dos razones debemos rechazar proposiciones como II B 3: primero —coincidiendo plenamente con las proposiciones anteriores— por el error de usar la palabra 'nada' como un sustantivo; segundo, esto encierra una contradicción porque, aun cuando resultara admisible la introducción de 'nada' como el nombre o la descripción de algún objeto, aun así resultaría negada la existencia de este objeto por su propia definición, en tanto que en la proposición II B 3 se afirmaría nuevamente su existencia. Esta proposición debería ser considerada contradictoria y por tanto disparatada, si no hubiera sido calificada ya como sin sentido.

"A la vista de los burdos errores lógicos que hemos hallado en las oraciones II B, acaso pudiéramos vernos conducidos a la sospecha de que la palabra 'nada' tal vez tiene en la obra mencionada un significado completamente distinto del acostumbrado. Esta sospecha se ve fortalecida al leer que la angustia revela a la Nada, que en la angustia está presente la Nada misma como tal. Aquí la palabra 'nada' parece referirse a determinada disposición emocional, acaso de un orden religioso o de algún otro capaz de sustentar una emoción semejante. Si este hubiera sido el caso, entonces no se hubieran cometido los errores lógicos anotados en las proposiciones II B. Pero ya al principio de la cita textual anterior prueba que no es posible dar esta interpretación. La combinación de 'solo' y 'y, por lo demás, nado' muestra inequívocamente que la palabra 'nada' tiene aquí el significado usual de partícula lógica que

sirve para la formulación de una proposición existencial negativa. La introducción de la palabra 'nada' es seguida inmediatamente por la pregunta dominante del tratado: ¿Cuál es la situación en torno a esta Nada?

"Nuestras reservas respecto a una posible interpretación errónea se desvanecen totalmente al notar como el autor del tratado está claramente al tanto de la oposición que surge entre sus interrogantes y respuestas, por una parte, y la lógica, por la otra, *'Tanto la pregunta como la respuesta* con respecto a la Nada son en sí mismas un *contrasentido*...: La norma fundamental del pensamiento a la cual comúnmente se apela, el principio de no contradicción, la *lógica* general, rechaza esta pregunta'. ¡Tanto peor para la lógica! Debemos abolir su soberanía: 'Cuando el poder del *entendimiento* es quebrantado de manera tal en el campo de las preguntas acerca de la nada y el ser, entonces con ello también se decide el destino del dominio de la *lógica* dentro de la filosofía. La idea de la *lógica* misma se *disuelve* en el torbellino de un preguntar más originario'. Pero ¿estará de acuerdo la sobria ciencia con el torbellino de un preguntar antilógico? También a ella se ha dado respuesta: 'La pretendida sobriedad y superioridad de la ciencia se transforma en ridiculez si ella se rehusa a considerar seriamente a la nada'. Hallamos aquí una buena confirmación de nuestra tesis; un metafísico llega por sí mismo a la conclusión de que sus interrogantes y respuestas son irreconciliables con la lógica y con las formas del pensamiento de la ciencia".

e) Un ejemplo famoso de análisis reductivo es el de la teoría de las descripciones, formulada por Bertrand Russell[1] con el propósito justamente de evitar la postulación de entidades metafísicas ideales, secuela del uso de ciertas expresiones como sujetos gramaticales. Cuando el sujeto de una oración es un nombre propio, vg., *'Stalin* era georgiano', no hay ningún peligro de hipóstasis, pues los nombres propios se aplican siempre a sujetos reales. Pero cuando usamos como sujetos gramaticales lo que llama Russell descripciones, por ejemplo, 'un habitante de Londres', 'el Rey de Francia', 'el autor del *Hamlet*', corremos el riesgo de caer en la trampa de las mencionadas pseudo-entidades. Porque en este caso, a pesar de que gramaticalmente no hay diferencias notables, la consecuencia es nociva para el conocimiento, es preciso analizar el lenguaje y

1 Cf. Russell, **Introducción a la filosofía matemática**, trad. española. Buenos Aires, Losada, 1945, cap. XVI, y **Logic and Knowledge**. London. Allen & Unwin, 1956, pp. 241 y ss.

procurar reducir las oraciones que tengan descripciones como sujetos a otras en que tales instancias no aparezcan. Veamos cómo procede Russell.

Sea la oración 'El autor del *Hamlet* era inglés', cuyo sujeto gramatical es la descripción 'el autor del Hamlet'. Por no ser un nombre, ella no garantiza que exista un sujeto real propio. Ahora bien, si eliminamos la mencionada descripción, se verá que la expresión no pierde sentido aunque sí cambia la mención. La frase se puede formular así: 'Por lo menos hay una persona que escribió el *Hamlet*, y a lo más hay una persona que escribió el *Hamlet*, y quienquiera que escribiese el *Hamlet* era inglés. (Recurriendo a la terminología lógica se dirá: 1) Hay por lo menos un valor de x tal que 'x escribió el *Hamlet*' es verdadera; 2) Hay sólo un valor de x tal que 'x escribió el *Hamlet*' es verdadera; 3) para todo x es verdad que 'si x escribió el *Hamlet*, entonces x es inglés'.

Como se advierte, ha desaparecido de las formulaciones finales de descripción 'el autor del *Hamlet*', que justamente se trataba de reducir.

Puede tenerse quizá la impresión de que procediendo así se ha complicado innecesariamente una oración sencilla y fácilmente comprensible. Pero, según Russell, esto es imprescindible si se quiere, de un lado, respetar todas las exigencias del rigor y la precisión y, de otro, dar una traducción cabal de la expresión original. O, dicho de otro modo, puede ser cierto que para el hombre común y corriente sea aceptable y transparente la significación y, además, la verdad de lo que se dice al usar una descripción; puede convenirse inclusive en que cabe usar tales expresiones en el lenguaje ordinario, pero las exigencias de la intelección y del rigor filosóficos y la necesidad de prevenir formas viciosas del lenguaje obligan a la reducción.

8.—*Ventajas y limitaciones.* Las ventajas principales del método son:

a) la posibilidad de aplicarlo a clases con numeroso alumnado, si bien aquí, como en todos los casos, la sobrepoblación escolar no deja de afectar a la calidad de la enseñanza;

b) la posibilidad de aprovechar la experiencia del alumno y de recurrir constantemente a ella en el proceso de la enseñanza;

c) el esfuerzo poderoso de los hábitos de rigor y precisión en el pensar;

d) la repercusión positiva que el análisis tiene en el trabajo de otros cursos, especialmente los de lengua y la posibilidad de coordinar con ellos la enseñanza filosófica.

Por su parte, son limitaciones que frecuentemente se oponen a los buenos efectos del método:

a) la falta de entrenamiento lógico y de dominio del lenguaje en grandes sectores del alumnado que llega a las clases en que se imparte la enseñanza filosófica; y

b) la limitación del tiempo asignado a dichas clases en la mayor parte de los cursos modernos de filosofía.

La expansión de la educación secundaria, que es un fenómeno mundial, es especialmente influyente en la acción de estas limitaciones, pues implica aumento de alumnado, baja del nivel lingüístico promedio —y de la cultura básica— y exigencias de cambio en el curriculum que tienden a reducir las horas dedicadas a la filosofía cuando se conserva tal asignatura. El profesor y las autoridades escolares deben considerar cuidadosamente el efecto de estos factores con el fin de eliminar en lo posible los obstáculos y asegurar la presencia de las condiciones mínimas necesarias para la aplicación de este método cuya fecundidad, en situación normal, es muy grande.

9. *Bibliografía.*

Bunge, Mario (ed), *Antología semántica.* Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1960.

Emmet, E.R., *Learning to Philosophise.* London, Longmans, Green and Co., 1964.

Feigl, H. and Sellars, W. (ed.), *Readings in philosophical Analysis.* New York, Appleton-Century-Crofts, Ins., 1949.

Haspers, John, *Introducción al análisis filasófico.* Buenos Aires, Ed. Macchi, 1965, 2 vol.

Morris, Charles, *Fundamentos de la teoría de los signos.* México, Universidad Nacional Autónoma, Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos, 1958.

—*Signos, lenguaje y conducta,* Buenos Aires, Ed Losada, 1962.

Salazar Bondy, Augusto, *Iniciación Filosófica*, esp. caps. VIII y XII.

—*Introducción a la filosofía*. Lima, Ed. Universo, 8a. ed., 1968.

Urmsan, J.O., *Philosophical Analysis. Its Development between the Two Worls Wars*. Oxford, At the Clarendon Press, 1956.

XIV

EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-CRÍTICO.

1. Caracterización general.
2. Alcance y fundamento del método.
3. Procedimiento.
4. Ilustración de su empleo.
5. Ventojas y limitaciones
6. Bibliografía.

EL MÉTODO FENOMENOLÓGICO-CRÍTICO.

1.—*Caracterización general.* En lo que sigue vamos a considerar enlazados en un mismo proceder didáctico dos métodos que pueden distinguirse suficientemente uno de otro en la práctica del filosofar: el fenomenológico y el crítico-trascendental[1]; lo cual no implica, por cierto, la imposibilidad de encontrarlos combinados e incluso fusionados en dicha práctica, como, por lo demás, ocurre con la mayoría de los métodos filosóficos.

Aunque en nuestros días se le suele vincular con una determinada corriente filosófica, la iniciada por Edmund Husserl, el llamado método fenomenológico es un recurso de conocimiento susceptible de ser empleado por investigadores de tendencias muy dispares y de adecuarse, por tanto, a convicciones filosóficas notoriamente diferentes. De allí que, si bien con denominaciones diversas, pueda reconocérsele en la obra de pensadores de todas las épocas.

Cosa semejante ocurre con el método crítico-trascendental. Aunque se le suele vincular con la filosofía de Kant, está presente en el quehacer filosófico de muy diferentes pensadores de diversas épocas: Hay un proceder crítico en Aristóteles, como lo hay en Hume y como lo hay en Bertrand Russell o Wittgenstein.

La versión didáctica de ambos métodos, separados o enlazados, que aquí nos interesa examinar, no tiene, pues, por qué considerarse tributaria de determinadas filosofías, lo que afectaría su universalidad y su eficacia pedagógicas. Por el contrario, puede ser legítimamente aceptada como método general de la enseñanza filosófica.

2.—*Alcance y fundamento del método.* Que la didáctica filosófica pueda aplicar un método fenomenológico y crítico es posible porque cabe filosofar fenomenológica y críticamente. ¿En qué consisten tales géneros de filosofar? Veámoslo primero considerando por separado una y otra.

El filosofar fenomenológico consiste en la descripción de lo que se da a la conciencia con exclusión de toda idea previa, teoría o tesis interpretativa, así como de todo supuesto o convicción sobre la existencia o no existencia de aquello que se da. Ateniéndose a tales datos inmediatos no se pierde, como podría temerse, la riqueza del mundo y de la vida, pues se conserva como *fenómeno*, como lo que aparece en tanto que

1 Cf. **Iniciación filosófica**, cap. XII.

aparece. Por otro lado, al proceder así el sujeto filosofante se libera de las ataduras que lo sujetan a los hechos, a lo empírico experimentado, pues puede dirigir la mirada intelectual a todas las posibilidades objetivas y conceptuadas que, como tales, se ofrecen también a la conciencia. Esta conservación del contenido descriptible se da la mano con otra virtud del método, a saber, la posibilidad de concentrar la atención sobre las estructuras y formas gracias a las cuales se constituyen en la conciencia los fenómenos estudiados. La descripción revela lo que muchas veces está oculto: el modo como las objetividades, con sus tipos y variedades propios, se presentan al sujeto, y pone en manos de éste, en cuanto sujeto filosofante, los elementos necesarios para comprender y explicar, de acuerdo a su esencia, los casos de objetos o entidades del mismo género o, cuando menos, lo enrumba por el camino de tal intelección.

Pero hay otro resultado más que hace muy recomendable este método: la seguridad y el rigor con que puede proceder el sujeto que filosofa, en razón de haber puesto entre paréntesis —o suspendido— las tesis de existencia con toda idea, prejuicio o teoría preestablecida concerniente al fenómeno. Esto hace que lo afirmado por alguien, en cualquier caso de aplicación del método y sea cual fuere el sujeto, proceda directamente de la experiencia inmanente, de lo inmediatamente vivido por él, sin tener en cuenta la contingencia del existir.[1]

Por lo que toca al filosofar crítico-trascendental consiste en preguntar por las condiciones de posibilidad de una determinada instancia, sea del conocimiento de la acción, sea de la naturaleza o de la conciencia. Si el método fenomenológico permite, como hemos dicho, aprehender las posibilidades ideales de toda entidad y su modo de constituirse en la conciencia, los fundamentos de tal posibilidad, el sustento gracias al cual ella puede darse a la conciencia, son investigados por la reflexión crítica. Como tal, esta reflexión no se preocupa entonces de existencias sino que las supone. Puede aceptarse la existencia de la ciencia, puede describírsela tal como se da en la conciencia; con ello no habrá concluido el quehacer reflexivo, ni quedarán respondidas todas las preguntas filosóficas, pues quedará abierta todavía la pregunta decisiva de ¿cómo es posible la ciencia?, que lleva a la indagación de las condiciones y fundamentos del saber científico. Como se ve, hay aquí también una preocupación por lo que está en la base y origen de

1 No debe confundirse pues esta experiencia con la experiencia interna, psicológica, ya que fenomenológicamente no interesan las constataciones empírico-existenciales de cualquier tipo, el psicológico incluido.

los hechos, de los cosas que manejamos y describimos y que, por tal razón, escapa a toda indagación fáctica.

No debe dejar de considerarse la posibilidad de que en ciertos casos el enfoque fenomenológico rectifique al crítico y viceversa. Puede ocurrir que ciertos resultados críticos no coincidan con los datos fenomenológicamente descritos o que la fundamentación crítica muestre que lo que se tomó por originario e inmediato es resultado de postulaciones y construcciones implícitas, como es el caso del lenguaje en cuanto sistema categorial determinado, que varía de un filósofo a otro. Cabe entonces considerar un momento polémica de ambos procedimientos y sus resultados filosóficos, que no anula la posibilidad y el amplio margen de colaboración entre ellos.

En razón de que la filosofía tiene una vocación de experiencias primitivas, de vuelta a lo inmediato y previo a cualquier supuesto, en razón de que hay en ella un momento descriptivo fenomenológico y un momento crítico —sea que coincidan o no plenamente en sus resultados—, se puede y se debe enseñar utilizando convergentemente una metódica fenomenológica y crítica.

3.—*Procedimiento.* Teniendo carácter mixto el método que recomendamos, pueden distinguirse en su aplicación dos momentos principales:

a) *Fenomenológico.* El maestro conducirá la atención de los alumnos a determinado fenómeno, sobre la base de observaciones perceptivas actuales, o de recuerdos o elaboraciones intelectuales. Advertirá de la necesidad de atenerse a aprehender sólo lo que se da, en cuanto y tal como se da; de no recurrir a los conocimientos, convicciones, modelos, fórmulas o conceptos previos, a fin de evitar caer en los prejuicios y en los conceptos-obstáculo (en los *ídolos* de que hablaba Francis Bacon) que desvían a la conciencia de su ruta hacia la verdad y de lograr un segura determinación de lo que efectivamente se da en el fenómeno. Controlará todo el tiempo el cumplimiento de esta prescripción y ejercitará a los alumnos en tal control. Sobre este marco general procurará que los alumnos describan y analicen por su propia iniciativa y con sus recursos conceptuales el fenómeno considerado. El, eventualmente, intervendrá para enmendar, completar o precisar las descripciones de los alumnos. Cabe, sin embargo, que el profesor proceda él mismo a realizar la descripción, sea como esfuerzo inicial, sea como expediente para llegar a la cabal aprehensión de instancias fenoménicas particularmente raras o complejas.

Según lo anterior, la didáctica fenomenológica puede presentar dos variantes principales:

i) los alumnos proceden al examen y descripción de las instancias consideradas, bajo el control del profesor;

ii) el profesor realiza la descripción y los alumnos siguen el trabajo de éste, tomando apuntes y eventualmente pidiendo aclaraciones o añadiendo observaciones personales.

b) *Crítico.* El procedimiento puede esquematizarse en los siguientes pasos:

i) Sobre la base de la descripción fenomenológica, que ha hecho visibles los caracteres y modos de presentación de la instancia considerada, el profesor motivará en sus alumnos, en primer lugar, la *formulación* de la pregunta por las condiciones de posibilidad. La extrañeza —ese momento de distancia y perplejidad ante lo dado que desde la antigüedad se ha reconocido como rasgo esencial de la filosofía— debe funcionar aquí como fuente del filosofar. A fin de que ella se produzca en todos los alumnos, el profesor tendrá cuidado de elegir y presentar adecuadamente la problemática del fundamento de posibilidad formulando preguntas como las siguientes: "¿Cómo es esto posible?", "¿No es paradójico que suceda?", "¿Cómo puede comprenderse que haya tal o cual hecho?", "¿Por qué esto y no aquello?". Estas interrogaciones señalan varias maneras de introducir la inquietud crítica en los alumnos, la cual se reforzará con la elección de un buen asunto o un aspecto apropiado de un tema filosófico.[1]

ii) El segundo paso es la *elaboración* crítica de tales cuestiones encaminada a la obtención de una respuesta, total o parcial, que sea satisfactoria o a la depuración de los términos del problema. Se trata de hacer que los alumnos alcancen la intelección de la razón o fundamento de los hechos o las cosas en términos que no son, a su vez, de hechos o cosas, sino de condiciones de posibilidad, es decir, de aquellas bases que hacen posibles las explicaciones fácticas ordinarias. Por cierto que puede ocurrir, y es lo más frecuente en filosofía, que al mis-

1 Repárese en que esta inquietud es paralela a la suscitada por las preguntas lingüísticas referentes al sentido de un término, que hemos considerado en el cap. XIII, y puede alimentarse con tales preguntas. En este, como en los demás casos, la colaboración y la combinación de los métodos, que depende en lo fundamental del criterio y las necesidades del profesor, puede tener inapreciables efectos didácticos.

mo tiempo que se alcanza una respuesta satisfactoria se redefine el problema o se precisan sus límites. Este aspecto es muy importante pues de él depende la conciencia del rigor crítico que pueden lograr los alumnos.

iii) El último paso es la confrontación de la fundamentación con los casos de instancias que se ofrecen en la ciencia, en la vida moral, en la creación artística y, en general, en todo orden de la experiencia humana. Esta confrontación está destinada a poner a prueba la solidez de la fundamentación y, a la vez, a mostrar como el mundo es visto con una nueva óptica a consecuencia de ella. El grado de aceptabilidad —no de verificación en el modo empírico o lógico— de tal fundamentación en el conjunto de la experiencia y de la vida dará cuenta de la bondad del trabajo crítico.

Como aquí también cabe que el profesor tome a su cargo algunas interrogantes críticas, o que deje a sus alumnos la libertad de suscitarlas y elaborarlas bajo su guía, se distinguen dos formas metódicas paralelas a las que hemos indicado a propósito del momento fenomenológico:

i) la formulación y la elaboración por los alumnos de las cuestiones críticas que pueden haber surgido en clase, haber sido pensada anticipadamente por los alumnos o traídas a clase por el profesor. El proceso en conjunto debe estar sujeto al control directo del profesor.

ii) la elaboración de las interrogaciones por el profesor de modo que los alumnos penetren en su sentido y alcance y colaboren en su resolución.

4.—*Ilustración de su empleo.* Señalemos los grandes rasgos de un posible tratamiento fenomenológico-crítico del tema de libertad, como ejemplo de aplicación del método en clase de filosofía.

a) El momento fenomenológico comprende:

i) Dirigir la atención a casos de comportamientos humanos susceptibles de ser reconocidos por los alumnos en su experiencia inmediata: levantar el brazo, estornudar, escribir con un lapicero, estar triste.

i) Focalizar entre ellos los actos experimentados como libres, por contraste con los que no se viven así (caso extremo opuesto, los movimientos del corazón).

iii) Describir tales actos, cuyo caso típico puede ser el de levantar el brazo a voluntad. Compararlo con otros comportamientos que podemos experimentar como no libres (estornudar, caminar de un cierto modo) y con aquellos que de ningún modo experimentamos como libres (los movimientos de nuestro corazón). La comparación destaca la intervención de la voluntad como factor esencial.

iv) Por remisión a estas vivencias que los alumnos deben actualizar se tratará de determinar quién es el sujeto que se experimenta como libre. Se verá que, descriptivamente, cabe marcar distintas zonas o esferas de libertad: la de los actos, la de la voluntad, la del yo, la de todo el hombre (cuerpo y psiquismo) o la de sólo el psiquismo. El problema de la libertad adquiere diverso carácter en función de la esfera considerada.

v) Concentrando la atención en la vivencia de actos singulares libres, se resaltará la presencia de una decisión, antecedente imprescindible del comportamiento experimentado como libre. En el ejemplo de levantar el brazo, se advierte que es necesario que haya una resolución de levantarlo a fin de que el acto se viva como libre. A esta resolución sigue el cumplimiento del acto, total o parcialmente, como acción o como omisión.

vi) La descripción del momento propiamente voluntario hará patente el hecho de que no hay ningún elemento fenoménico que enlace la decisión con antecedentes necesarios, cuando ésto se vive como libre, y tampoco una conexión explícito con el acto realizado. Experimentamos la decisión como antecedente originario, como condición necesaria y sin vínculo inteligible con el acto subsecuente.

Aquí se hace presente al mismo tiempo un elemento de refuerzo de la vivencia de la libertad y un elemento problemático del comportamiento libre, pues la falta de antecedentes y de nexos inteligibles impide la reducción de la experiencia de la libertad a otros tipos de experiencia, y la inexistencia de tal inteligibilidad abre interrogantes que tienen innegable carácter y valor filosóficos. El maestro aprovechará de esto para enrumbar a sus alumnos hacia el cuestionar crítico.

b) Momento crítico. La formulación y el tratamiento de las preguntas críticas por las condiciones de posibilidad y el fundamento de la libertad pueden desenvolverse siguiendo dos direcciones, orientada la primera por los datos de la experiencia moral y la segunda por la necesidad de una comprensión metafísica del hombre y el mundo.

i) En el primer caso se plantearán preguntas del siguiente tipo: ¿cómo es posible la libertad y dentro de qué límites? ¿con qué alcances puede determinarse atendiendo a los hechos de la experiencia moral, particularmente el deber, la responsabilidad y la culpa? Al elaborarla, se pondrá de resalto que el examen de la estructura y exigencias de los sistemas morales y de la praxis humana sujeta a tales sistemas permite fundar la libertad como un postulado. Al mismo tiempo, es importante llamar la atención sobre la diferencia que existe entre esta fundamentación a base de una postulación práctica y una explicación al estilo de la ciencia natural. Aquí hay tema para muy fecundas reflexiones sobre la ciencia y la moralidad.

Como hemos señalado al hablar del procedimiento, será necesario poner en contacto las conclusiones del examen crítico con los datos de la experiencia humana que, en este caso, se refieren a la vida moral y de la observación psicológica y social. Se ejercitará así en los alumnos el sentido de la fundamentación y se les hará tomar conciencia de las exigencias, peculiaridades y limitaciones de la razón crítica filosófica.

ii) La segunda manera está animada por la necesidad de comprender la existencia de actos libres no como instancias aisladas sino en el conjunto de la realidad. "¿Cómo ha de ser concebido el mundo y cómo se inserta en él el hombre si la libertad es posible?" "Si el mundo está totalmente determinado, por causas o fines, ¿cómo es posible la acción humana libre?" He aquí algunas de las formulaciones que en este caso pueden hacerse, cuya misión es abrir la mente del alumno a la comprensión de las implicaciones y consecuencias metafísicas de la libertad.

La elaboración de estas cuestiones demanda hacerse cargo de problemas y resultados cognoscitivos de muchos campos (biológico, psicológico, físico, etc.), pues se trata de lograr una explicación satisfactoria en el contexto general de la realidad. Será ésta una buena ocasión de aprovechar la colaboración y los aportes de los profesores de otras asignaturas y de actualizar la cultura adquirida por el alumno a lo largo de sus estudios secundarios. Los resultados a que se llegue por el enfoque crítico deberán ser también confrontados con los datos de la ciencia y de la experiencia humana.

En fin, el profesor no ocultará la posibilidad de que en algún caso ambos enfoques sean incompatibles en sus consecuencias y que, sin embargo, cuenten con el respaldo de poderosas razones. Esta problemática debe ser bienvenida pues per-

mite poner al alumno en la perspectiva de un segundo nivel de reflexión filosófica, el de la interrelación de las tesis y planteos y la busca de síntesis superiores.

5.—*Ventajas y limitaciones.* Recapitulando las consideraciones anteriores señalemos algunas de las virtudes principales del método estudiado:

a) Implanta la educación filosófica del alumno en el suelo de su propia experiencia de la vida.

b) Lo ejercita en el rigor, en la cautela crítica y en la prevención contra ideas recibidas, tesis dogmáticas, prejuicios.

c) Le enseña a atenerse a lo dado inmediatamente y aprehender los fenómenos en su modo y constitución intuibles.

d) Le da sentido de penetración y conciencia de la necesidad y de las condiciones de la fundamentación filosófica.

De otro lado son limitaciones del método:

a) La necesidad de largos períodos de clase para un trabajo serio y provechoso de descripción fenomenológica y de examen crítico.

b) La conveniencia de trabajar con grupos pequeños a fin de hacer participar y ejercitar a todos y cada uno de los alumnos.

c) La necesidad de una sólida cultura secundaria que evite caer en la descripción y la crítica superficiales o el memorismo disfrazado de reflexión personal. Si no es genuinamente aplicado, este método puede producir falsificaciones crasas y por ende perjuicios muy graves a la educación filosófica.

6. *Bibliografía.*

Bachelard, Gastón, *La formación del espíritu científico.* Buenos Aires, Ed. Argos, 1948.

Cassirer, Ernst, *Kant, vida y doctrina.* México, Fondo de Cultura Económica, 1948.

Celms, Theodor, *El idealismo fenomenológico de Husserl.* Madrid, Ed. Revista de Occidente, 1931.

Hessen, Johan, *Teoría del conocimiento*. Buenos Aires, Ed. Losada.

Husserl, Edmund; *Ideas*. México, Fondo de Cultura, nueva ed., 1962.

Korner, Stephen, "Types of philosophical Thinking". En *British Philósophy in the Mid Century*.

Salazar Bondy, A., *Iniciación filosófica*, esp., cap. XII.

Scheler, Max, "Fenomenología y gnoseología", y "La teoría de los tres hechos", en *Esencia de la filosofía*. Buenos Aires, Ed. Nova, 1958.

XV

EL ESTUDIO DIRIGIDO EN FILOSOFIA.

1. Concepto general y procedimientos especiales.
2. El estudio dirigido y la didáctico filosófica.
3. Las unidades didácticas.
4. Ejemplos de asignaciones.
5. Los cuestionarios y ejercicios de aplicación.
6. Los trabajos prácticos.
7. Redacción de disertaciones y ensayos.
8. El debate.
9. Ventajas y limitaciones.
10. Bibliografía.

EL ESTUDIO DIRIGIDO EN FILOSOFIA.

1.—*Concepto general y procedimientos especiales.* De muchas y muy variadas maneras se entiende y aplica el llamado *Estudio dirigido* como modalidad de la dirección del aprendizaje. Esta diversidad, en lugar de afectar su eficacia didáctica, deriva felizmente en gran fertilidad de recursos y efectos, orientados todos a lograr que el alumno aprenda por sí mismo. El nervio de este método es la idea de que los mejores resultados en la enseñanza se obtienen cuando el alumno estudia con interés y a través del esfuerzo desplegado en el estudio se autoinstruye. Se entiende que el maestro no tiene en esta modalidad didáctica nada parecido a un rol protagónico, aunque su rol no sea menos importante y activo. Como señala Maguire, "cuanto mayor sea la habilidad del maestro, tanto menos tendrá que hacer *aparentemente* y más hará el alumno por sí misma. Se *podría decir que la efectividad del maestro se mide por lo que no hace, o por lo que parece que no tiene que hacer. El poder de enseñar se mide por lo que los alumnos pueden hacer por sí mismos*".[1] En todos los casos, lo que se persigue es que el alumno se empeñe en la elaboración de determinada materia intelectual, bajo la dirección del profesor, que se mantiene a distancia pero asiste al alumno continuamente.

En razón de esta unidad de inspiración y de propósito, pese a las disparidades en el enfoque, prácticamente todos los tratadistas están de acuerdo en señalar como constantes en el estudio dirigido las siguientes operaciones:

a) Elaboración reflexiva personal por el alumno de un tema asignado por el profesor;

b) Planeamiento cuidadoso del trabajo que ha de realizar el alumno.

c) Orientación metódica de este trabajo por el maestro encargado de la clase.

Según esto, no será propiamente estudio dirigido aquél en el cual el alumno no tiene a su cargo la elaboración de determinado tema tocante a las materias escolares, poniendo en acción su capacidad racional de intelección al trabajar esa materia. Tampoco lo será aquél en que el esfuerzo de estudio es eventual y sus metas, resultados y proceso de desarrollo no han sido previamente concebidos y precisados por el maestro.

---

1 Edward Randall Maguire. **El plan de los grupos de estudio.** Buenos Aires, Editorial Losada, 1951, p. 25.

De otro lado, es indispensable asimismo que el mencionado esfuerzo se produzca con la asistencia constante y oportuna del profesor.

Genéricamente, el estudio dirigido engloba diversas formas y técnicas de enseñanza, entre las cuales son muy importantes:

a) Las unidades didácticas.
b) El trabajo individualizado o por equipos.
c) La lectura analítica, dirigida y controlada.
d) La observación y reflexión personales y sistemáticas a base del planteo de problemas.
e) Los trabajos prácticos.
f) La preparación de disertaciones y ensayos.
g) La exposición oral o escrita de ideas.
h) El debate o la conversación libre.

2.—*El estudio dirigido y la didáctica filosófica.* Todos los recursos y procedimientos didácticos que acabamos de mencionar, aprovechados entera o parcialmente y en combinaciones varias, se aplican con muy positivos resultados en la enseñanza filosófica, justamente porque en este caso la didáctica se centra en el esfuerzo intelectual personal del alumno y en el cultivo de sus habilidades de observación, análisis, formulación de ideas, expresión y argumentación, que son fermento y meta del ejercicio del filosofar.

La vena problemática de la filosofía encuentra aquí un ambiente muy propicio, por lo cual llega a marcar con su sello el estudio dirigido específicamente filosófico. De allí que, como norma general puede formularse la siguiente prescripción: *todo asunto o tema asignado al alumno debe poseer una carga problemática apropiada para estimular su reflexión y debe presentarse en una forma interrogativa, de modo que la cuestión o las cuestiones filosóficas implicadas se hagan patentes y motivadoras.*

De hecho, cada una de las formas y técnicas didácticas que hemos mencionado en el parágrafo anterior puede constituir el resorte central de una adecuada conducción del aprendizaje filosófico. Las circunstancias concretas de la enseñanza aconsejarán sin embargo cuál de ellas puede producir, en cada caso, los resultados mejores.

Veamos a continuación los principales momentos y recursos del estudio dirigido en relación con la materia filosófica.[1]

3.—*Las unidades didácticas.* Un curso de filosofía puede desarrollarse parcialmente o por entero de acuerdo a la metodología del estudio dirigido. En este caso —como también en la aplicación de otros métodos— la necesidad de distribuir racionalmente la materia programática total y de lograr la más completa articulación de los asuntos y tópicos y de las partes en que éstos se agrupen, hacen aconsejable emplear el sistema de las unidades didácticas. Se distinguirá entonces tantas secciones temáticas como lo recomienda el contenido de la asignatura, organizando las tareas del estudio en torno a un problema principal, que dará título a cada una de las unidades, divididas a su vez en tantas sub-unidades cuantos problemas secundarios convenga abordar.

Demás está decir que, de acuerdo a las normas de aplicación de este método, cada unidad y el conjunto de ellas en el curso deben ser sujetas a un análisis detallado de su contenido y efectos prácticos y a un planeamiento igualmente minucioso de su desarrollo. Las divisiones precipitadas y la aplicación improvisada son quizá más nocivas aquí que en otros casos didácticos, justamente porque se trata de aprovechar las diversas posibilidades que ofrece el contenido temático, las capacidades de los alumnos, las circunstancias ambientales y los materiales disponibles. Como se ve, esto exige una amplitud de concepción y un severo control del procedimiento, mucho más difíciles de lograr por el profesor que, vg., el dominio de una clase expositiva o de la lectura y comentario de textos.

Cada unidad o sub-unidad didáctica ofrece un complejo temático para el estudio dirigido. En éste se procede de la siguiente manera, sea que se den las asignaciones a cada alumno, sea que se formen equipos generalmente de cinco a diez alumnos:

a) Planeamiento de la asignación, la cual debe sujetarse a las condiciones psicológicas de los educandos, a la finalidad pedagógica perseguida y a las posibilidades del ambiente en que se opera[2].

---

1 Para la evaluación del aprendizaje en el uso de este método, ver cap. XIX, 5.

2 M.N. Woodring y C.W. Fleming trazan un cuadro de las principales condiciones en Directing Study in High School Pupils, New York, Columbia University. Ver el resumen de ellas en C. Salazar Romero, El estudio dirigido, Lima, 1948.

b) Presentación y asignación de tareas. Comprende las explicacianes y orientaciones pertinentes y la indicación de las materiales can que se ha de trabajar.

c) Realización del estudio y redacción eventual de disertaciones y ensayos. Comprende la busca de información, la lectura de la bibliografía, el examen de los materiales, la reflexión, la ejecución de ejercicios y otras labores prácticas y la composición de los informes finales.

d) Exposición y crítica de los resultados. Comprende la lectura de los informes o las disertaciones, los debates entre alumnos o equipos de alumnos y la formulación de conclusiones.

El profesor tiene un importantísimo papel de orientador y supervisor del trabajo del alumno a lo largo de todos estos pasos. Cuando todas ellos se realizan en el local escolar y en las horas de curso esta intervención del maestro es más segura y reconocida. Sin embargo, no debe faltar de ningún modo a lo largo de todas aquellas actividades —que pueden ser imprescindibles y eventualmente de larga duración— que se realicen fuera de la escuela (vg., consultas en bibliotecas públicas, trabajo en casa, etc.). En este caso, el maestro debe procurar enterarse cotidianamente del progreso y de las dificultades de la labor del alumno.

4.—*Ejemplos de asignaciones.* Para ilustrar el método, procedamos de los casos más simples o los más complicados.

a) Análisis y resumen de un texto filosófico. Este puede ser un fragmento de un libro, un capítulo o un artículo. Las instrucciones comprenderán: orientación inicial sobre el modo de proceder o la lectura y análisis del texto, cuestionario que cubra los principales ideas contenidas en él[1] y, eventualmente, bibliografía útil para comprender al autor. La forma más sencilla de este procedimiento es asignar una lección de un manual escolar a un alumno o un equipo de alumnos, requiriéndole la determinación de las nociones principales y complementarias, la formulación de su estructura conceptual por medio de un cuadro sinóptico y el resumen en breves líneas del conjunto de su desarrollo.

Luego de vencido el lapso de realización de la tarea asignada, deben exponerse los resultados ante la clase, que los

1 Véase las orientaciones dadas a propósito del método de lectura y comentario de textos en el cap. XII, que pueden ser aprovechadas también en este caso.

debatirá y pedirá aclaraciones[1]. Si se dispusiera de manuales de varios autores, podrían confrontarse los correspondientes tratamientos de la misma temática, lo que podría dar lugar a una fértil confrontación y crítica de ideas. El profesor, al final del debate, puede precisar y eventualmente rectificar las nociones más importantes aportadas por los trabajos de los alumnos.

b) Comparación de dos pensamientos (por ejemplo, los que dan contenido a dos refranes populares, como los siguientes: "No hay mal que por bien no venga" y "No hay mal que dure cien años ni cuerpo que lo resista"), o dos conceptos (vg., *Justicia y equidad, simular y disimular*), que impliquen elementos comunes y rasgos diferenciales que es preciso determinar. Precisamente hacia este trabajo analítico —que se beneficiará del ejercicio del análisis lingüístico— debe dirigir la mente del alumno el cuestionario propuesto por el profesor. A lo largo del trabajo de elaboración, éste procurará asimismo orientar al alumno en el análisis y en la formulación propia y correcta de las nociones. En lo demás aquí como en los casos que veremos a continuación, se procede en la forma arriba señalada.

c) Interpretación de un filosofema famoso, como la frase de Protágoras: "El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son en cuanto no son". En este caso es muy importante la orientación bibliográfica del alumno, tanto sobre el autor y su doctrina, cuanto sobre las corrientes filosóficas y la evolución histórica de la filosofía. La elaboración de un tema como éste exige, además, la composición de un verdadero ensayo, con las cualidades formales que son propias del trabajo monográfico serio, si bien aun no creador.[2]

d) Relación de dos corrientes de ideas o de dos sistemas filosóficos. Por ejemplo: "¿Todo idealismo implica una tesis teísta?" o "¿Depende la idea del hombre en Marx de la concepción hegeliana del espíritu?". Como se comprende, la posibilidad de realizar satisfactoriamente este trabajo varía de acuerdo a la formación previa de los alumnos y a su aptitud para manejar una bibliografía adecuada. Sin duda cabe formular temas de diferente grado de dificultad, pero, en general, las asignaciones de este tipo suponen un nivel más alto de cultura que las anteriores.

---

1 Sobre el debate, ver aquí mismo el parágrafo 7.

2 En este caso son también aplicables las normas de la lectura y comentario de textos. Sobre la disertación, cf. aquí mismo el parágrafo 7.

e) Elaboración de un problema filosófico, vg., "¿Está justificada la pena capital?" o "¿Puede conocerse la conciencia ajena?". Este tipo de asignaciones también implica un nivel alto de cultura filosófica y además generalmente una mayor complicación de desarrollo. Por otra parte hace gravitar el estudio más hacia la reflexión que hacia la información documental histórico-filosófica. Sin embargo, no pueden cumplirse cabalmente sin la consulta de una bibliografía selecta y seria, que proporcione base al alumno para una meditación personal fecunda y bien encaminada. Por cierto que la asistencia del profesor es indispensable, tanto para sugerir enfoques acertados de la cuestión —a lo cual ayudará también un buen repertorio de interrogaciones-guías— cuanto para auxiliarlo en el acopio de datos, en el desenvolvimiento de la reflexión y en la formulación final de los resultados del estudio.

5.—*Los cuestionarios y ejercicios de aplicación.* Como hemos dicho, los cuestionarios son de mucha utilidad en el estudio dirigido como medio de orientar al alumno en la realización de la tarea que le ha sido asignada. Cumplen también otros dos fines importantes, a saber: reforzar las nociones adquiridas y permitir una revisión no pasiva de los conocimientos esenciales de una lección. A semejantes propósitos sirven los ejercicios de aplicación.

He aquí algunos ejemplos de cuestionarios y ejercicios que suponen grados diversos de esfuerzo.

a) Con respecto a una lección sobre el problema del conocimiento. Cuestionario para la recapitulación. 1) ¿De qué se ocupa la teoría del conocimiento? 2) ¿Por qué es ella una disciplina filosófica? 3) ¿Cuáles son las características de la aprehensión cognoscitiva? 4) ¿Qué papel desempeña en el conocimiento la intencionalidad de la conciencia? 5) ¿Cómo intervienen los procesos corporales en el conocimiento? 6) ¿A qué se llama experiencia? 7) ¿Qué críticas se pueden hacer al realismo ingenuo? 8) ¿Puede negar la lógica el escéptico?[1]

b) Sobre el mismo tema. Ejercicios de ampliación.

1) Busque ejemplos de proposiciones racionales, empíricas o de observación sensible, psicológicas, históricas y metafísicas. Estudie en cada una de ellas la certeza y validez de los conocimientos y el modo de verificación.

---

1 De **Introducción a la filosofía** por A. Salazar Bondy. Lima, Tip. Santa Rosa, 1961, cap. II, p. 70.

2) Busque ejemplos de proposiciones válidas a *priori* y a posteriori, analícelas y establezca sus diferencias de validez.

3) El conocimiento humano puede aprehender sólo parcialmente el objeto a través de una serie de actos sucesivos de conocer. Nunca tenemos, pues, un conocimiento completo de la realidad. Reflexione sobre este hecho y considere si afirmar el carácter incompleto de nuestro conocimiento es lo mismo que sostener la relatividad del conocimiento, o sea, decir que sólo hay verdades relativas, como quieren los relativistas.

4) El filósofo francés Bachelard ha escrito: "No hay verdades primeras, sólo hay errores primeros". Analice esta afirmación e interprete su sentido.[1]

c) Cuestionarios y ejercicios de ampliación sobre el problema de la causalidad.

1) Distinga claramente las diversas interpretaciones del principio causal. Escriba una defensa de una de ellas, criticando las otras.

2) Examine algunas características que el principio causal, en la última de las interpretaciones consideradas en el presente capítulo (como un principio directivo y no como una proposición), podría tener en común con a) el principio de la verificabilidad, b) el principio de la uniformidad de la naturaleza y c) los principios lógicos.

3) ¿Puede Ud. encontrar una observación empírica susceptible de eliminar las dudas referentes al principio causal? ¿Su respuesta a esta cuestión le ayuda a decidir qué interpretación del principio causal hay que aceptar?[2]

d) Ejercicio de aplicación, a base de un texto, con cuestionario breve.

"Es extraño que los hombres reconozcan el valor de los argumentos a favor de la libertad de discusión y que les repugne llevarlos hasta sus últimas consecuencias, sin advertir que si las razones no son buenas para un caso extremo, no valen en ningún otro caso" (J.S. Mill, *Sobre la libertad*).

---

1 Salazar, Loc. cit.

2 De John Hospers, An Introducción to Philosophical Analysis. London, Routledge & Kegan Paul, 1956, cap. 4, pp., 279-280.

¿Está de acuerdo en que, con respecto a la discusión libre, "si las razones no son buenas para un caso extremo, no valen en ningún otro caso?".

Discuta la aplicación general del mismo principio, por ejemplo, al caso de la generosidad, la tolerancia, la nacionalización, la temperancia.[1]

6.—Los *trabajos prácticos*. Dentro del esquema de trabajo del estudio dirigido pueden incluirse con provecho algunas actividades que no consisten en el manejo de una bibliografío en el sentido ordinario. En la enseñanza de otras disciplinas, como las ciencias naturales o la geografía, estas actividades son frecuentes y muy recomendadas (vg., experimentos en el laboratorio, observación de la flora de un lugar, medición de terrenos, etc.). En filosofía cabe también usar en ciertos casos estos recursos didácticos. Por ejemplo, el tratamiento de lo problemática epistemológica de las ciencias humanas y naturales se beneficiará mucho de la experiencia directa y la práctica del trabajo con materiales documentales (vg., las fuentes históricas, encuestas, etc.) o aparatos de laboratorio. En efecto, con un trabajo de este tipo pueden obtenerse mayores precisiones y más certero intelección de los alcances y límites del método científico que los que se gana por el solo manejo de la literatura sobre el tema o por la simple reflexión.

7.—*La redacción de disertaciones y ensayos*. La importancia de este recurso didáctico ha sido reconocida desde antiguo, a tal punto que en algunos países, especialmente en Francia, una de las preocupaciones principales del profesor de secundaria es asegurar el dominio por el alumno de la técnica de la disertación. Este tipo de esfuerzo de aprendizaje a través de la redacción de ensayos o monografías breves no sólo puede usarse con provecho en filosofía sino que es muy recomendable en ella por el tipo de ejercicio intelectual, eminentemente reflexivo, que provoca. Esto equivale a decir que la disertación filosófica tiene características propias, siendo especialmente exigibles las cualidades y virtudes del correcto empleo del intelecto. "La disertación filosófica —dice Paul Foulquié— versa esencialmente sobre ideas abstractas; busca sobre todo hacer comprender, no hacer ver o gustar. De allí las cualidades esenciales que se le piden: claridad, lógica y orden, no solamente en

1 De E.R. Emmet, **Learning to Philosophise**. London, Longmans, Green and Co., 1964. Miscellaneous Exercises, n. 208.

la expresión literaria, sino también en el aspecto material y en la exposición del texto".[1]

No es en rigor posible ni conveniente establecer un cartabón fijo para la elaboración de estos textos escritos pues dependen de múltiples factores, variables de un caso a otro, como las habilidades y preferencias de los alumnos, el propósito del trabajo, la disciplina y el tema. No puede, en efecto, aconsejarse proceder del mismo modo si se trata de elaborar un breve texto, compuesto dentro de la hora de clase cada quince o treinta días, que si se trata de una monografía de fin de curso, o si el tema propuesto gravita hacia la investigación histórico-filosófica más que hacia el análisis de un problema o la formulación de una experiencia vivida. En cualquier caso, toda norma que se proponga debe presentarse como una orientación flexible, dejando a salvo las peculiaridades y preferencias personales y la fuerza de la inventiva del alumno.

Lo anterior no obsta para hacer algunas indicaciones generales sobre el procedimiento. Fijado el tema —a propuesta del profesor o por sugerencia de un alumno o del equipo— y formulado de un modo que ponga claramente de manifiesto su contenido ideológico e incite al análisis y la reflexión, lo que generalmente se consigue empleando la forma interrogativa, el trabajo debe ser minuciosamente planeado. Es recomendable una realización que proceda según el orden siguiente:

a) Acopio de materiales intelectuales (por la lectura de la bibliografía pertinente, la meditación, la observación, etc.). Estos materiales deben ser reunidos y clasificados en un fichero o en cuadernos.

b) Redacción. Se seguirá aquí el orden más aconsejable de tratamiento de las partes, capítulos, parágrafos, etc., que no tiene que ser necesariamente ni el lógico, ni el literario final.

d) Revisión y, eventualmente, completamiento o enmienda del texto.

Es aconsejable tender a distinguir en el texto escrito tres partes principales: introducción, cuerpo del escrito y conclusiones. En la composición y redacción de cada una de estas partes caben variaciones innumerables que dependen de los factores que hemos señalado arriba. Existe, por ejemplo, la intro-

1 P. Foulquié. **Aux élevès de philosophie. Quelques conseils pour la dissertation.** Paris. Les Editions de l'Ecole. 1947. p. 44.

ducción etimológica, la introducción por medio de una definición, la que aprovecha una cita o una comparación de opiniones, la que expone una experiencia común o personal, la que se remite a una creencia popular, la que formula y determina el problema a tratar, etc.

El cuerpo del trabajo puede igualmente variar de modo considerable, no sólo en la estructura ideológica sino también en la presentación literaria. Hay textos con trama dialéctica, que se desenvuelven según el esquema tesis-antítesis-síntesis, otros que avanzan del enfoque vulgar al científico para desembocar en un tratamiento propiamente filosófico de la cuestión y los hay que exponen una multiplicidad de planteos, en varios planos y grados de penetración crítica, y proceden luego a buscar una vía media entre ellos. Existen, por otro lado, los textos que acentúan el elemento erudito, los que prescinden de citas textuales y los que combinan la referencia a los autores utilizables con la exposición de ideas nacidas de la reflexión libre.

En lo que toca a la forma exterior, la gama de posibilidades comprende los textos filosóficos divididos severa y exactamente en parágrafos ordenados según una notación decimal (1.1, 1.2, 1.21, 2.1, 3.1, etc.), los ordenados por numeración romana y arábiga, los que llevan subtítulos o sumillas, los que no tienen secciones ni subtítulos, etc. Aunque las razones para proceder de uno y otro modo son variables en peso y alcance de acuerdo a los casos, es conveniente evitar los párrafos muy largos y los textos corridos sin ninguna distinción de secciones, pues si pueden ser muy logradas en ciertos casos, presentan gran dificultad para el principiante.

La conclusión en que culmina el desarrollo ideológico puede ser francamente positiva así como dejar abiertas varias posibilidades o desembocar en una declaración de imposibilidad de prueba o solución. En cualquier caso, debe sentar claramente la idea del autor y distinguir, mediante giros adecuados del lenguaje, lo que se impone como indubitable, lo que es probable, lo que se ignora y lo que es meramente sugerido. Pero, sobre todo —aunque resulta casi pleonástico el decirlo—, la conclusión debe *concluir*, es decir, llevar el proceso del pensamiento formulado a través de las divisiones y partes anteriores a un término intelectual, lógicamente articulado con el resto de la exposición.

Estas características se vinculan estrechamente con las cualidades generalmente señaladas como típicas de una disertación filosófica. He aquí las que anota Denis Huisman:

a) La disertación es una demostración. En ella se trata de probar una verdad.

b) Debe concentrarse en su tema, evitando la digresión y la ampliación artificial de los asuntos.

c) Debe ser en primer y principal lugar coherente. Si hay inconsistencia, contradicción o desarticulación, no puede probarse nada en el trabajo.

d) Debe hacerse en ella todas las distinciones requeridas y evitar, pues, la vaguedad y la confusión.

e) Las doctrinas y teorías expuestas deben ser suficientemente caracterizadas y discutidas teniendo en cuenta las condiciones sistemáticas e histórico-culturales pertinentes.

f) La demostración implica toma de posición, es decir, argumentar y hacerse cargo de una conclusión.[1]

8.—*El debate.* Un momento principal de la revisión de los resultados del estudio dirigido es el debate o discusión del trabajo realizado por los alumnos individualmente o en grupos. Aunque puede y suele debatirse sobre muchos temas, esta modalidad didáctica se adecúa especialmente a la filosofía por la importancia que en ella tiene el rigor crítico y la amplitud y profundidad de la argumentación.

Conviene distinguir el debate, tal como lo entendemos aquí, respecto del diálogo socrático antes estudiado. Mientras el diálogo comporta un desarrollo ideológico por preguntas y respuestas, completo en sí mismo, en que puede tener rol protagónico el profesor, el debate es una fase del estudio dirigido que se aplica a la revisión y control de los resultados de tal estudio; se halla en principio a cargo de los alumnos solos y no está nunca prefijado en su contenido y orientado en una dirección única porque obedece a la espontaneidad intelectual de la clase y refleja la variedad y la fluctuación de criterios y certezas que se dan en ella.

---

1 Denis Huisman, L'Art de la dissertation philosophique. Paris, Societé d'Edition d'Enseignement Superieur, 1958, prim. part. III, pp. 23-30. Exponemos libremente, no con las palabras del autor francés, las cualidades señaladas. El libro de Huisman trae, además, una muy útil selección de modelos de disertaciones.

A base de lo anterior puede decirse cómo se procede en el debate. Hecha la exposición del trabajo individual o colectivo, éste se somete en su integridad o en alguna de sus partes al juicio de la clase, la cual en principio está enterada del tema. En algunos casos, diversos alumnos o equipos, paralelamente, han recibido la misma asignación y están así especialmente bien situados para enjuiciar el trabajo expuesto. Pero, aun en este caso, se espera y se busca provocar la intervención de todos. Las observaciones formuladas son respondidas a su turno por el autor o los autores de la disertación. Este intercambio se repite hasta que haya sido cubierta y aclarada suficientemente toda la materia de la asignación.

Cuando el profesor considera suficientemente debatido el tema propone a la clase formular las conclusiones de la discusión, las que rectificará o completará él mismo si fuere necesario. Por lo demás, el maestro puede intervenir en el curso del debate para reorientar la discusión o estimularla si, por inexperiencia o defecto de enfoque, hubiese llegado a un punto muerto. En lo posible, sin embargo, la dirección activa del debate debe encomendarse a un alumno, manteniéndose el profesor en segundo plano como supervisor del proceso.

Cabe por cierto emplear en la didáctica filosófica el debate sin el antecedente del estudio y la preparación de una exposición. Se trata entonces de un procedimiento de enseñanza que sale del cuadro del estudio dirigido. Este proceder puede emplearse dentro del trabajo ordinario de un curso, pero es también común en los clubes y círculos de estudio, que consideraremos más adelante. Cuando se procede así un alumno sustenta una tesis o punto de controversia, el cual es examinado y criticado por los demás. El intercambio prosigue a continuación como en la variante anterior. Es indudable que al faltar el engranaje de la asignación, así como la dirección y la preparación del estudio dirigido, el debate puede perder en intensidad y cordura, pues tanto el planteo como el tratamiento de las cuestiones tenderán a ser improvisados. De allí que también frecuentemente sea difícil a los participantes encontrar suficientes elementos de observación y réplica.

9.—*Ventajas y limitaciones.* Las principales ventajas de este método aplicado a la filosofía son:

a) El alumno aprende estudiando y aprende por sí mismo.

b) Constituye una forma eminentemente activa de la educación.

c) Hace reposar el aprendizaje en la capacidad de reflexión del educando.

d) Cultiva, además, otras capacidades y habilidades (análisis, síntesis, juicio crítico, rigor y precisión en la exposición, etc.)

e) Permite que el alumno se inicie en el manejo de la bibliografía y en otras técnicas del trabajo intelectual, preparatorias del método de investigación.

f) Lo familiariza con la bibliografía filosófica.

g) Permite juzgar y ayudar al alumno en distintas etapas y condiciones del aprendizaje.

Limitaciones de su oplicación son, entre otras:

a) La necesidad de disponer de un horario suficientemente amplio para realizar una labor seria, sin premuras ni simplificaciones excesivas.

b) La frecuente falta de material bibliográfico suficiente y de fácil manejo por el alumno.

c) La desigual distribución del trabajo. En el procedimiento por equipos el esfuerzo del estudio puede concentrarse en algunos alumnos, quedando los otros libres de tarea.

d) La colaboración nociva. Cuando el trabajo se realiza fuera del aula —lo que permite lograr una mayor disponibilidad de tiempo— no es fácil evitar la intervención de terceras personas que frustran el pleno ejercicio y el cabal aprovechamiento del esfuerzo personal.

10. *Bibliografía.*

Aguayo, A.M. y Echegoyen, A., *Guía didáctica de la escuela nueva*. La Habana, Cultural, 1938.

Echegoyen, Ana y Suárez G., Calixto, *La unidad de trabajo y el programa. Una guía para la aplicación de los cursos de estudios*. La Habana, Cultural.

Foulquié, Paul, *Aux élèves de philosophie. Quelques conseils pour la dissertation*. Paris, Les Editions de l'Ecole, 1947.

Huisman, Denis, *L'Art de la dissertation philosophique*. Paris, Societé d'Édition d'Enseignement Supérieure, 1958.

Jones, Artur et al. *El sistema de unidades de trabajo escolar*. México, UTEHA, 946.

Klausmeier, Herbert J., *Teaching in the Secondary School*. New York Harpers & Brothers, 1958.

Maguire, Edward R., *El plan de los grupos de estudio*. Buenos Aires, Ed. Losada, 1951.

Thut, I.N., & Gerberich, J. Raymond, *Foundations of Method for Secondary Schools*. New York, McGraw Hill, 1949.

Woodring, M.N. & Flemming C., *Directing Study of High School Pupils*. New York, Columbia University Press.

XVI

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, MEDIOS AUXILIARES, MATERIALES DIDACTICOS

1. Clubes y círculos de estudio.
2. Conferencias, debates, coloquios.
3. Obras de consulta.
4. Gráficos y diagramas, cuadros sinópticos.
5. Juegos instructivos.
6. Grabacianes, radio, televisión, cine.
7. Materiales para enseñanza programada.
8. Bibliografía.

ACTIVIDADES EXTRACURRICULARES, MEDIOS AUXILIARES, MATERIALES DIDACTICOS

1.—*Clubes y círculos de estudio.* Hemos dicho, al clasificar las formas de educación filosófica, que cabe impartirla de modo informal. Esto se lleva a cabo principalmente a través de actividades como las realizadas en los círculos y clubes de estudio. Juzgan algunos que la adecuación de estas actividades a la enseñanza filosófica es mayor que la de los cursos regulares, De allí que en algunos lugares —como es el caso de muchos estados de Alemania— prácticamente toda la filosofía que se ofrece a nivel secundario corresponda al trabajo en círculos o clubes escolares.

Las agrupaciones de esta naturaleza tienen que formarse e integrarse voluntariamente y reunir a un número no muy grande de alumnos. Además, su organización y la elección de las actividades deben estar en manos de los estudiantes mismos, lo cual ciertamente no excluye la participación de un profesor como asesor y eventualmente como responsable ante las autoridades escolares del trabajo extracurricular realizado por los alumnos.

Los clubes y los círculos se reúnen periódicamente (una o dos veces por semana), fuera de las horas de clase. Sus actividades son múltiples y muy variadas, dependiendo en buena cuenta de la iniciativa, medios y entusiasmo de los miembros. Las más frecuentes son, sin embargo, las siguientes:

a) conversaciones libres sobre un tema, a base de la exposición encomendada a un alumno;

b) charlas a cargo de profesores y discusión ulterior con la participación de todos;

c) lectura en común de libros, artículos de revista y otros textos;

d) lectura y discusión de resúmenes o condensados de obras sobre un tema; en este caso, se encomiendan varios informes paralelos;

e) la misma actividad anterior sin sesiones de discusión; en este caso los miembros del club elaboran una bibliografía más o menos extensa, dividiéndose la labor e intercambiando resúmenes y fichas;

f) finalmente, composición y difusión de boletines de divulgación y comentario; los clubes funcionan en este caso como vinculados a los círculos de redacción de revistas o periódicos escolares.

2.—*Conferencias, debates, calaquios.* La organización de ciclos de conferencias sobre temas de interés para el alumnado, a cargo de profesores del colegio o de invitados, es importante medio auxiliar de la formación filosófica escolar. En ciertos casos comprende toda la educación filosófica afrecida a los alumnos en los planteles en que na existen cursos regulares; en atros es actividad complementaria de los cursos regulares. Lo mismo puede decirse de los debates de mesa redonda y los coloquios o seminarios sobre temas específicos.[1]

La asistencia de los alumnos a estas actividades puede ser libre u obligatoria, según sean el carácter de las charlas, los fines perseguidas por el colegio a través de ellas y la exigencia de los cursos regulares de filosofía en los casos en que éstos existen en el plan escolar. Las conferencias y también los debates, incluso de pequeños grupos, pueden extenderse a los padres de familia,[2] con el objeto de crear intereses intelectuales comunes entre las educandas y los miembros de su hagar, reforzándose y ampliándose de este modo la situación educativa del alumno.

Cuando en los colegios existen también cursos regulares de filosofía, las conferencias, debates y coloquios suelen complementarse y prolangarse con trabajos en clase. A este respecto, las maestros pueden organizar discusiones internas, asignar breves monografías sobre los temas tratados en las charlas y pedir la composición de resúmenes del contenido y desarrollo de ellas.

3.—*Obras de consulta.* La enseñanza y el aprendizaje filosóficos, a nivel secundario y también a otros niveles, se benefician del uso de libros y otras publicaciones de consulta.[3] Los principales medias auxiliares de este género en la enseñanza secundaria son:

a) Los manuales sistemáticos. Su carácter y utilización varían con respecto a los de otras materias. En efecto, sean manuales filosóficos elementales o más avanzados no pueden pretender ofrecer un conjunto de resultados del canocimienta filo-

---

1 Las indicaciones sobre el debate, dadas en el cap. XV, 8, pueden aplicarse también aquí.

2 Cf. **Philosophy in High School**, ed. by Leroy Garret, Jacksonville Illinois, Macmurray College, 1960, pp. 31-32, en que se informa de experiencias muy positivas en este sentido.

3 En **Iniciación filosófica** damos las principales indicaciones sobre la bibliografía especializada en español para uso de los estudiantes.

sófico propiamente tales, porque, según hemos subrayado varias veces, no existe un contenido teórico establecido que pueda formularse y camunicarse impersonalmente a los alumnos. Por otro lado, como se colige de lo que acabamos de decir, es indispensable que el profesor disponga libremente del material ofrecido por el texto, lo cual impide que éste se ofrezca como un sistema rígido y definitivo de tesis y conclusiones. La prescindencia del manual o la desconfianza hacia él de muchos profesores se explica justamente por esta necesaria libertad de utilización a la que no siempre se adaptan los libros escolares. Finalmente, el texto ha de ofrecer repertorios de problemas y sugerencias para su análisis y tratamiento, y ser lo más amplio y objetivo posible en la presentación de las diferentes tesis y soluciones propuestas a lo largo de la evolución de la filosofía.

b) Manuales de historia de la filosofía. Conviene que el alumno disponga de un breve manual de historia del pensamiento filosófico que le permita ubicar en su contexto histórico-cultural los productos de la reflexión filosófica. Pensamos aquí en un libro de uso cotidiano, aparte de los manuales más amplios que pueden existir en las bibliotecas públicas o escolares.

c) Obras de autores selectos. Conviene que los alumnos estudien algunas de las obras más importantes de la filosofía clásica y moderna y que puedan manejar todo el tiempo necesario ejemplares de ellas, sean de su propiedad, sean de la biblioteca escolar. Existen en otras idiomas muy buenas ediciones, especialmente preparadas para uso escolar, de casi todas las obras maestras de la filosofía (camo, vg., la colección francesa *Classiques Larousse*, para citar un solo caso). En castellano no hay todavía ediciones de este tipo. De ciertos títulos, por ejemplo, de los diálogos de Platón o de *El discurso del método* de Descartes, pueden encontrarse, sin embargo, numerosas ediciones populares y de garantía, que hace relativamente fácil poner al alcance de los estudiantes obras de importancia reconocida en la formación filosófica.

d) Antologías y colecciones de trozos escogidos. Una selección de textos filosóficos es también de gran utilidad para el trabajo en clase y para el estudio personal del alumno. Estos libros antológicos pueden estar ordenados según diferentes criterios (vg., histórico, sistemático o por disciplinas, de problemas, por autores famosos, etc.) y ofrecer obras breves por entero o capítulas de libros o fragmentos entresacados de los textos. Cada una de estas clases y, en general, la especie de la antología filosófica como tal presenta dificultades que

no deben ser pasadas por alto. En otra ocasión,[1] al frente de una selección antológica, hemos señalado algunas de estas dificultades que vale la peno formular aquí con las mismas palabras. En rigor y puestos en el extremo límite de la exigencia metodológica habría que decir que en filosofía no es posible una antología satisfactoria. Lo cual es quizá una manera demasiado severa y radical de llamar la atención sobre el lado débil de las selecciones de textos filosóficos. En efecto, los pasajes que forman las antologías son trozos entresacados de las obras originales, fragmentos abstractos, cortados del cuerpo de éstas, independizados un poco a la fuerza, según los objetivos y preferencias del antologista, respecto al conjunto dentro del cual los concibió y formuló el autor. Ahora bien, esto que puede quizá no ser de mucha consecuencia cuando se trata, por ejemplo, de obras poéticas o históricas, resulta muy peligroso en las filosóficas. Porque en ellas las palabras y oraciones tienen un sentido eminentemente contextual, una significación que se apoya en las demás partes de la obra, en su unidad y su evolución conceptuales, y que pide ser establecida y precisada por referencia a ellas, con lo cual se hace clara que la separación de un pasaje, el divorcio de una parte con respecto al todo de un libro, corre el riesgo de despojarlo de buena porción de su riqueza significativa, cuando no de hacerla ininteligible y, peor, engañosa. Pero en el supuesto de que esto no ocurra u ocurra en forma leve, no cabe negar que, siendo necesario en la mayor parte de los casos limitar la extensión de los textos para ajustarla a los requerimientos que dan sentido a la antología, la unidad interna del fragmento puede quedar afectada o resultar transformada con respecto a lo que era cuando él se hallaba integrado en el cuerpo original del capítulo o el libro. Con lo cual se producen fenómenos concomitantes de oscurecimiento, modificación o, inclusive, pérdida de sentido y entorpecimiento de la comprensión, que deben ser tenidos en cuenta todo el tiempo.

Somos llevados así a otro problema que confrontan las antologías filosóficas: la dificultad de la lectura y comprensión de los textos seleccionados. Resulta en cierta modo paradójico que esto ocurra, pero suele ocurrir con frecuencia. Porque si bien el antologista tiene entre sus cuidados principales el elegir pasajes que puedan ser entendidos sin grandes dificultades —sobre todo cuando se trata de selecciones destinadas a la iniciación—, resulto que, por un lado, como hemos visto, la independización del texto puede hacer laboriosa una comprensión que el contexto descartado facilitaría y, por otro, buena parte

1 **Lecturas filosóficas.** Prólogo, pp. XII-XIV.

de los textos más importantes de la historia de la filosofía, justamente aquellos que tienen valor representativo y que van a darle al lector la noción más cabal y concreta de la aventura intelectual del filósofo, son difíciles o, cuando menos, no son fáciles de entender, pues condensan y expresan de modo más elaborado la sustancia de una larga y compleja reflexión (aunque, por cierto, hay aquí diferencias de grado que pueden aprovecharse).

Señalemos, finalmente, dos limitaciones e inconvenientes más. Se trata en primer lugar de la dificultad de lograr esa amplitud y riqueza de contacto con el vasto panorama de la historia de la filosofía que da sentido precisamente a una antología, a diferencia de un manual o una obra filosófica similar. Porque hay una elección personal que se traduce en la antología y determina su fisonomía concreta. Puede ocurrir que a causa del criterio de selección ésta no ofrezca un panorama de la filosofía todo lo amplio y contrastado que sería menester para transmitir una idea cabal del conjunto de la historia (o de determinadas épocas, cuando se trate de antologías más restringidas), de las diversas corrientes y direcciones del pensamiento, de los varios problemas y temas que han preocupado a los filósofos y de la multiplicidad y conexión de los sistemas y disciplinas. En el caso extremo, puede ocurrir que el antologista se acantone en una posición dogmática y no sea capaz de abrir su visión a enfoques y perspectivas distintos de los de su escuela. Puesto que hay siempre una elección personal, ésta puede, pues, conducir a un empobrecimiento del panorama filosófico. La segunda dificultad tiene que ver con la deseable variedad y la riqueza del contenido de la antología y se da como una contrapartida de ellas, como un peligro siempre al acecho del lector, en la medida en que es puesto en contacto con una gran multiplicidad de corrientes, doctrinas e ideas. Podría, en efecto, ser abrumado por esta variedad y, tratando de abarcarla, permanecer indefinidamente en el nivel de un contacto superficial y episódico con el pensamiento de los filósofos seleccionados y no progresar, por tanto, en el camino de la propia maduración intelectual. Vocabulario, conceptos, problemas, conexiones sistemáticas, influencias y efectos doctrinarios no serían suficientemente asimilados, pensados, reelaborados por propia cuenta, sino apresuradamente registrados en la memoria e incluidos en una comprensión sinóptica, inevitablemente precaria y nociva para la genuina formación filosófica.

Estos y otros defectos deben ser tenidos en cuenta, a fin de neutralizarlos en la medida de lo posible. Lo cual exige, a la vez, un especial cuidado del antologista al seleccionar las

lecturas y la adecuada orientación del lector —y, en su caso, del profesor— en el manejo de los textos" [1]

Frente a estas limitaciones, es preciso señalar algunos valores principales de las selecciones de textos. En primer lugar, permiten al lector no iniciado a poca dispuesto a numerosas lecturas de largo aliento abarcar un panorama contrastado y rico de corrientes, épocas y enfoques personales. De otro lado, representan una solución efectiva al problema de procurar material apropiado para el trabajo en clase y para el estudio personal del alumno, problema que todavía es agudo en los países de lengua española. Pero aun en países en que hay menos dificultades para obtener la bibliografía adecuada, las antologías son de gran utilidad y empleo por la razón aducida arriba en primer lugar, pero además porque permiten acceso a ensayos cortos o artículos generalmente publicados en revistas, que pueden ser reunidos en volúmenes sobre determinados temas centrales.

e) Vocabularios. Otro instrumento recomendable son los diccionarios o vocabularios en que se consignan los tecnicismos filosóficos y, en relación con éstos, las doctrinas y tendencias del pensamiento que les dan sustento. Esto último es casi inevitable porque no hay un lenguaje filosófico único y general, ni tampoco un repertorio de términos con significación fija. Hay, por el contrario una gran movilidad y multiplicidad de la lengua filosófica. Lo cual, como se comprende, hace muy difícil la organización de un diccionario de la materia. Este, en rigar, es imposible; el único diccionario efectiva, es decir, la única manera de consignar verdaderamente todas las definiciones de los términos filosóficos es el conjunto de la producción de los filósofos. Sin embargo, un vocabulario manual que permita al alumno lograr una primera orientación en la fronda de las significaciones filosóficas y, al lado de él, como obra de consulta, un diccionario más extenso, son elementos básicos en el equipo filosófico escolar.

f) Revistas y repertorios bibliográficos. Las publicaciones periódicas de cultura general y también algunas especializadas pueden ser utilizadas con provecho. Las primeras proporcionan muchas veces un material filosófico adecuado a la mentalidad del alumno; las segundas, que pueden servir también de obras de consulta al estudiante, son auxiliares muy eficaces del profesor pues la mantienen informado sobre el movimiento filosófico

1 **Lecturas filosóficas.** Introducción.

en el mundo actual. Esta misma función cumplen los repertorios bibliográficos, que debe manejar constantemente el maestra y que el alumna no debe desconocer.

Los libros y demás publicaciones mencionados conforman el conjunto básico en que debe consistir la biblioteca filosófica de aula. Sin perjuicio de que en la biblioteca central de la escuela haya otros volúmenes y de que los alumnos posean en propiedad algunos títulos, debe procurarse organizar este pequeño fondo bibliográfico en cada clase o sección filosófica, pues él asegura no sólo una mayor familiaridad de los alumnos con los filósofos y la filosofía sino la posibilidad de aplicar los métodos didácticos basados en la lectura y análisis de textos.

4.—*Gráficos, diagramas, cuadros sinópticos.* Dentro de la amplia gama de las ayudas visuales, los gráficos y diagramas pueden ser empleados en filosofía aunque no en todas las asignaturas por igual. Eixsten, vg., en lógica los muy conocidos diagramas ideados por Euler, Venn o Lewis Carroll. En ontología se han usado para ilustrar temas de antología regional y en axiología pueden aplicarse al estudio de conductas optativas, en relación con la teoría de la preferencia. Los hay también de historia de la filosofía, que buscan dar una visión global, intuitiva del desarrollo, las relaciones y la importancia de los movimientos filosóficos.

En cuanto a los cuadros sinópticos que resumen la lección, conviene dejar su construcción a cargo de los alumnos a fin de evitar el abuso de ellos como mero recurso de memoria —tan inconveniente especialmente en filosofía— y estimular en los educandos el ejercicio de la capacidad de organización y síntesis de las ideas.

5.—*Juegos instructivos.* Se han difundido mucho en los últimos años materiales didácticos para la educación secundaria que comportan el ejercitamiento de las varias capacidades y disposiciones del alumno en el modo del entretenimiento y el recreo. Se trata de apravechar la energía que despliega el sujeto en el juego y su buena disposición atencional para transmitirle conocimientos científicos o fijar en él hábitos de comprensión y de acción. Piénsese, por ejemplo, en los juegos que aplican las normas y reglas prácticas del comercio y la industria sirven como introducción a las disciplinas o técnicas económicas. En filosofía no parece posible hasta ahora un empleo sistemático de este tipo de materiales en el nivel de la enseñanza secundaria, que es, por lo demás, el único en que podría

tener utilidad. Sin embargo, existen experiencias en el dominio de la lógica, de las que hablaremos más adelante.[1]

6.—*Grabaciones, radio, televisión, cine.* Aunque ciertamente en menor medida que en otras disciplinas, la educación filosófica está haciendo uso de los modernos medios de comunicación de masas, como las grabaciones, la radio, la televisión y el cine. El empleo y alcance pedagógico de estos procedimientos en nuestro campo podrán verse mejor considerando algunos casos concretos de programas filosóficos con dichos elementos de enseñanza.

a) Como aplicación sistemática de grabaciones y emisiones radiales pueden mencionarse los discos con textos leídos por filósofos de renombre (vg. Heidegger, Sartre, etc.) y los ciclos sobre filosofía contemporánea y los coloquios entre personalidades filosóficas —vg. Ayer y Copleston sobre el problema de la religión— organizados por la BBC de Londres. Se trata de programas dedicados a poner al alcance de un gran público —incluido el escolar— los temas y planteos filosóficos más representativos del pensamiento actual, sin ningún otro elemento didáctico complementario.

b) Mucho más elaborados a este respecto son los programas de televisión escolar, en circuito cerrado o abierto, como los dedicados en Francia a la filosofía por las emisoras del Estado.[2] Tienen como objeto familiarizar a los alumnos con las discusiones propiamente filosóficas a través de la confrontación de personalidades renombradas del pensamiento, directamente accesible en las imágenes televisadas. En el mencionado ciclo, los programas, con una duración promedio de treinta minutos, están a cargo de profesores universitarios y de educación secundaria, quienes discuten sobre un tema y eventualmente explican textos filosóficos. Algunos de los temas tocados son: la filosofía y su historia; ciencia y filosofía; psicología y filosofía; filosofía y lenguaje; filosofía y moral; el deber; ¿se puede ser aún estoico?; ¿una o dos morales?; razón y moral; la deducción; el espacio y el tiempo; la experiencia; etc. Cada emisión es acompañada de un texto que contiene una recapitulación de las cuestiones y las respuestas, una breve guía bibliográfica y un

1 Cf. cap. XVII, c.

2 Cf. "L'enseignement de la philosophie et la télévision", **Revue de l'Enseignement Philosophique**, a. 15, n. 2. En otros números se encuentra información complementaria sobre el tema. Vid. la bibliografía en el anexo 2 de este volumen.

glosario de los términos técnicos empleados. En otros casos se distribuye entre los profesores y alumnos que siguen las emisiones un inventario de las nociones y temas, así como dos o tres textos filosóficos, con un cuestionario sobre su contenido, ejercicios y ejemplos.[1]

c) Por lo que toca a cine educativo, existen algunas películas dedicadas a la enseñanza de la filosofía, como las editadas en inglés por la Enciclopedia Británica, con la participación de pensadores, científicos y hombres públicos ilustres de nuestros días (Bertrand Russell, Nehru, Arnold Toynbee, Frank Lloyd Wrigth, etc.) que son interrogados sobre sus ideas y creencias, o con el desarrollo, a cargo de un profesor, de temas tales como el bien y el mal, Dios, la justicia, la emoción, la libertad. Guías de estudio especialmente preparadas para dichos films complementan el enfoque didáctico que ha inspirado este material, el cual en algunos casos (vg., el del Briarcliff High School de Nueva York) ha servido para desarrollar un curso completo.[2]

A nuestro juicio, todos éstos son básicamente materiales y medios didácticos auxiliares, incapaces de reemplazar la lección del profesor o su orientación del educando mediante los distintos procedimientos de enseñanza que hemos considerado. Adquieren, sin embargo, una importancia muy grande como medio de ampliar la acción de profesores competentes y suplir o llenar, cuando menos en parte, un posible déficit de personal docente especializado o algunas limitaciones de preparación en el personal y en los materiales disponibles.

7.—Materiales para enseñanza programada. Como es sabido, la enseñanza programada consiste en un conjunto de procedimientos didácticos derivados de la aplicación de la psicología conductista y la tecnología a la educación. Aunque se remonta a los trabajos de Ebbinghaus y Thorndike, tiene como sus principales inspiradores a los psicólogos norteamericanos B.F. Skinner y Sidney L. Pressey. Las ideas rectoras y el procedimiento de esta metodología, que recordamos aquí sumariamente, son: el concepto de *refuerzo* o *gratificación* de los efectos positivos de una conducta, que favorece el aprendizaje correspondiente; la instrucción individual e independiente de cada educando o *autoinstrucción;* y la *programación graduada* o

1 El mismo tipo de elementos complementarios de la edición pueden proporcionarse ciertamente también en los programas educativos de radio.

2 Cf. Leroy Garrett (ed.), **Philosophy in High School**, ya citado, p. 31.

desarrollo preestablecido y progresivo del contenido enseñado.[1] De acuerdo con estos principios, se ofrece al educando un contenido de instrucción determinado en la forma de una pregunta, la cual puede ser inmediatamente respondida y confrontada con la respuesta correcta. Si el alumno ha acertado es gratificado por el conocimiento de que su respuesta es correcta. Puede entonces seguir adelante. Si no ha acertado, tiene conciencia de ello y, o bien debe hacer nuevos intentos hasta dar la respuesta correcta, o bien es informado de ésta, de tal modo que recibe un complemento de instrucción. Así se prosigue hasta agotar la materia, que es pues programada en cada paso de la instrucción. Las respuestas demandadas pueden ser construidas con las propias palabras del alumno o seleccionadas entre una serie de posibilidades, como ocurre en las pruebas de selección múltiple.[2]

Es muy grande la variedad de elementos didácticos preparados para la enseñanza programada; van desde las hojas sueltas de aprendizaje hasta muy complicados artefactos electrónicos, pasando por libros de varias suertes, sean del tipo de secuencia consecutiva, en que la materia enseñada se ofrece en el orden regular de las páginas, sean del tipo "scrambled", en que el alumno es enviado a diferentes partes del volumen según el carácter de su respuesta[3]. Todos estos elementos didácticos son llamados genéricamente *máquinas de enseñar* o *máquinas de autoinstrucción*.

En lo que toca a nuestra disciplina, puede decirse que no ha sido todavía aplicada en gran escala la metodología de la enseñanza programada. Existen materiales para la enseñanza de la lógica suficientemente aprobados, sobre todo manuales escolares, no así en el resto del campo filosófico. Es por esto que no puede juzgarse aún sobre su alcance y utilidad pedagógicas.

He aquí una muestra de material en enseñanza programada para el curso de lógica:[4]

---

1 Cf. W.I. Smith y J.W. Moore, **Programmed Learning. Theory and Research. An Enduring Problem in Psychology.** Princeton, N. Jersey, Van Nostrand, 1962.

2 Cf., Edward B. Fry, "Teaching Machines: An Investigation of Constructed Versus Multiple-Choice Methods of Response", ibid., pp. 162-164.

3 Cf. James D. Finn, "A New Theory for instructional Technology", ibid, p. 10. Vid. asimismo el glosario por Desmond L. Cook, pp. 285-288.

4 **De Symbolic Logic and Language. A Programmed Text, by James Dickoff and Patricia James. New York, McGraw-Hill, 1965. Presentamos dos muestras de los capítulos iniciales.**

"Parte I. Unidad 1 — Oraciones bien formadas.

1.1 *(1)En la prisión Sócrates bebió veneno por orden del Gobierno ateniense*

(2) En la prisión

Llamamos a (1) una oración. Pero puesto que la serie de palabras (2) no posee sentido completo, claramente no podemos llamar a (2) una ——— **oración**

1.2 *(1) Sócrates fue un profesor famoso*

(2) Profesor veneno griego Atenas
(1) es una oración. Pero puesto que (2) no tiene sentido,
(2) no es una ——— **oración**

1.3 (1) *Sócrates le enseñó a Platón y Platón fundó una escuela*

(2) *Sócrates le enseñó a Platón y*
¿Cuál de las dos no es una oración? ——— **2**

Parte II. Unidad 1 — Anatomía de un razonamiento

2.1 *Si podemos representar oraciones, entonces podemos* representar razonamientos

Podemos representar oraciones

Por lo tanto, podemos representar razonamientos

Un razonamiento es una secuencia de oraciones. El razonamiento de arriba es una secuencia de tres —— **oraciones**

2.2 *Si podemos representar oraciones, entonces podemos representar razonamientos*

Podemos representar oraciones

Por lo tanto, podemos representar razonamientos

Un razonamiento es una secuencia de oraciones en la cual se dice que una oración se sigue de las otras. En el razonamiento de arriba se dice que la tercer oración se sigue de las dos primeras —— **oraciones**

Como se observa, se procede por pasos muy simples y graduados, a fin de introducir paulatinamente los términos y las operaciones que es preciso que el alumno aprenda. En la misma página, al margen derecho y con caracteres diferentes, aparece la respuesta, la cual se mantedrá oculta con un trozo de papel o una regla. El alumno debe ir leyendo en orden las páginas y, después de escribir en la línea correspondiente las palabras que considere adecuadas, confrantará éstas con las que figuran en el margen. Al final de cada parte se dan ejercicios y un test o prueba de comprobación del aprendizaje.

8. Bibliografía.

Audebert et al., "Reflexions sur les émissions de philosophie de 1966". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. XVI, n. 6.

Dickoff, James D., & James, P., *Symbolic Logic and Language. A. Programmed Text*. New York, McGraw-Hill, 1965.

Dreyfus, Dina, "Annonce et présentation des émissions". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. XV, n. 2.

Garret, Leroy (ed.) *Philosophy in High School.*

"L'Enseignement de la philosophie et la télévision". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. V, n. 2.

Salazar Bondy, Augusto, *Iniciación filosófica.*

— *Lecturas filosóficas.*

Skinner, B.F., *Psicología de la educación.*

—"Teaching Machines", *Science*, 1958.

Smith, WI .I., et al., *Programmed Learning. Theory and Research. An Enduring Problem in Psychology*. Princeton, N. Jersey, Van Nostrand, 1962.

Witrich, W.A. y Schuller, Ch. F., *Material audiovisual. Su naturaleza y utilización.* México, Ed. Pax-México.

XVII

LA DIDACTICA Y LAS DISCIPLINAS FILOSOFICAS.

1. Las disciplinas filosóficas.
2. Teoría del conocimiento, epistemología.
3. Lógica.
4. Axiología, estética.
5. Antropología filosófica, filosofía de la historia.
6. Metafísica, ontología.
7. La historia de la filosofía.
8. Observaciones sobre la enseñanza de la psicología.
9. Bibliografía.

LA DIDACTICA Y LAS DISCIPLINAS FILOSOFICAS.

1.—*Las disciplinas filosóficas.* Vamos a considerar a continuación la enseñanza filosófica en la perspectiva de las más importantes disciplinas filosóficas. Como es sabido, cabe distinguir conjuntos de planteos y tratamientos de problemas filosóficos que presentan cierta unidad sistemática, a los cuales se les llama disciplinas. Este es el caso, por ejemplo, de la ética, la epistemología, la lógica o la estética. Pese a la analogía del nombre con las ciencias positivas y formales o de ramas particulares de las ciencias, no debe pensarse que hay una cabal independencia entre unas disciplinas filosóficas y otras, ni que, por tanto, la filosofía pueda ser entendida como una entidad plural o colectiva: es siempre una unidad de pensamiento que se hace sentir a través de cada uno de los temas que aborda y de las soluciones que propone cada pensador.[1]

Sin embargo, desde el punto de vista de la metodología de la reflexión, hay diferencias interesantes entre unas disciplinas y otras, que se traducen en variedades y casos especiales de procedimientos o medios didácticos y, en general, de orientación de la enseñanza. Veámoslas siquiera sumariamente.

2.—*Teoría del conocimiento, epistemología.* La base de la didáctica de estas disciplinas debe ser la experiencia directa del conocer que el alumno posee y, en especial, la experiencia del trabajo de las ciencias. Desgraciadamente no siempre en el nivel de la escuela secundaria se logra tomar contacto suficiente con el modo de proceder del investigador científico y con las variantes tan ricas y constrastadas de la ciencia contemporánea. El caso más común es, por el contrario, el de un atraso considerable de los conceptos y contenidos del conocimiento científico a nivel escolar con respecto al progreso logrado por la ciencia en nuestros días. De allí que el profesor de filosofía no sólo deba tratar de aprovechar los resultados de la enseñanza científica secundaria, sino, cuando sea el caso, orientar al alumno hacia la bibliografía más moderna disponible. A este propósito, la coordinación interdisciplinaria, de que hablaremos en capítulo aparte, es de suma utilidad.

Lo dicho hace aconsejable la metodología fenomenológica y crítica al tratar los problemas gnoseológicos y epistemológicos. Más que en la exposición, el diálogo libre y el comentario de textos, conviene poner énfasis en la toma de contacto con la

1 Sobre la disciplina filosófica, cf. **Iniciación filosófica**, cap. V.

realidad del saber, en el examen guiado, preciso y meticuloso de las formas y estructuras del conocimiento, a fin de lograr que las aporías gnoseológicas sean vividas como tales yendo más allá de la práctica ordinaria del conocer.

Lo metodología analítica es también en este caso un valioso medio de enseñanza, pues permite la penetración en los conceptos y principios de la ciencia y de las otras formas de conocimiento, para lo cual se echará mano del más amplio repertorio posible de términos y expresiones del saber común y de los sistemas lingüísticos de las diversas ciencias. Toda ciencia es un lenguaje cuya estructura y sentido se revela en el análisis.

3.—*Lógica*. Si bien una gran mayoría de escuelas secundarios del mundo no han introducido aún la lógica moderna,[1] en el futuro próximo no parece posible mantener la enseñanza de esta disciplina sujeta a un concepto y en un nivel que no corresponden a sus desarrollos a partir de mediados del siglo XIX. De allí que al hablar de la didáctica de la lógica nos referiremos aquí fundamentalmente a la lógica simbólica o matemática en sus varias ramas y enfoques. Consideraremos en primer lugar la finalidad de su enseñanza, luego las modalidades y finalmente algunos recursos didácticos.

a) Finalidad. Enseñar lógica, entendida en el sentido señalado, tiene como fin principal la toma de conciencia de las estructuras formales que constituyen la articulación de las significaciones del lenguaje en su nivel científico y en su nivel ordinario. Consecuentemente, sirve a la rigorización del lenguaje y al control del pensamiento que se comunica o través de los diversos medios de expresión. Aunque es cierto, como tantas veces se ha dicho, que no es necesario estudiar lógica para pensar bien y que puede ocurrir que la instrucción lógica no se traduzca en una mejora de los standards intelectuales, es también cierto que sólo podemos tener conciencia de la estructura de nuestro pensar y de la articulación significativa de la ciencia mediante el conocimiento de la lógica formal. Más allá de ello, el mayor o menor éxito que se pueda obtener aplicando la lógica para mejorar los *standards* de pensamiento depende de la eficacia de las reglas y procedimientos prácticos de que se disponga.

---

1 A pesar de que hoy se considera posible introducir su estudio inclusive en la primaria, como la matemática moderna. La lógica sería la única disciplina filosófica en esta situación.

b) Modalidades. Cabe distinguir hasta tres modalidades de enseñar lógica:

i) Se ofrecen nociones de la disciplina formal, por vía expositiva predominantemente, acompañadas de elementos de lingüística y de psicología de la comunicación, con el objeto de acostumbrar al alumno a pensar en armonía con ciertas normas básicas de rigor intelectual y de prevenirlo contra los vicios del pensamiento y la comunicación. De allí que se dedique buena parte del tiempo a la presentación y tratamiento de las falacias, los prejuicios y otros obstáculos de la reflexión y del lenguaje y las formas cuasi-lógicas de la argumentación. En buena cuenta éstos son cursos de lógica aplicada o práctica, o de lo que en inglés se denomina "Clear Thinking".

Algunos profesores suelen poner especial énfasis en el análisis de especímenes del discurso científico y filosófico, eventualmente extraídos del contenido de los cursos de ciencia o de filosofía. En este último caso, si las asignaturas de lógica no forman parte de las de filosofía sino que se dan como materias separadas, conviene que el profesor sea el mismo en ambas para asegurar una coordinación suficiente de la enseñanza de ambos aspectos. La gravitación de la asignatura hacia el análisis de la ciencia la hace tender a adoptar la forma de un curso introductorio de epistemología (vg. de la física, de la geografía, del derecho). Caben, sin embargo, las formas mixtas, con una parte reservada a la crítica de la ciencia y otra a las nociones de lógica formal, las cuales pueden ser ofrecidas también por inducción didáctica a partir del estudio de los problemas relativos al lenguaje cotidiano o científico.

ii) Se enseña la lógica como disciplina formal —aunque por cierto en nivel elemental o en niveles graduados—, de tal manera que los alumnos adquieren el conocimiento de uno o más sistemas lógicos. En principio, la enseñanza trabaja aquí con un modelo o con varios modelos de lenguaje ideal cuya estructura formal debe llegar a dominar el alumno de acuerdo a los *standars* didácticos aplicados.

En este tipo de cursos se impone la aplicación de una metodología que, en lo esencial, coincide con la de la enseñanza de las matemáticas. Su momento central es el método expositivo-demostrativo, reforzado por los ejercicios de aplicación de los conceptos y técnicas adquiridos en clase.

iii) Cabe, por último, tratar de la lógica misma como asunto de análisis y concentrar la atención en la problemática de

los principios y fundamentos de esta disciplina. Así organizado, el curso toma el carácter de una asignatura de epistemología de la lógica o de la meta-lógica que, como tal, no pertenece al nivel de la enseñanza secundaria. Sin embargo, algunos temas de este tipo, como la unidad, alcance, validez y sentido de los conocimientos lógicos y su contraste con los psicológicos forman parte normal de los cursos de la materia en secundaria.

Al conducir el aprendizaje es preciso contar en este caso, con un alumnado previamente familiarizado con la lógica formal. Por tanto, hay que asegurarse de la posesión de este requisito por los alumnos y eventualmente revisar los conceptos básicos de la materia a medida que se plantean los temas críticos. En todo caso se dejarán claramente deslindados en la mente del alumno los resultados de la inquisición crítica, controvertibles y provisionales como todas las conclusiones filosóficas, respecto de los conocimientos que componen el sistema o los sistemas lógicos analizados, cuya validez formal no es objetada.

c) Recursos y medios didácticos. Un recurso general muy provechoso y recomendable en la enseñanza de la lógica —sobre todo en vista de la necesidad de ganar y estimular el interés del alumno por el pensamiento formal— es la constante conexión del lenguaje ordinario y el lenguaje formalizado. Mediante prácticas constantes de traducción y por la indicación sistemática de las correspondencias entre los sistemas se dará, por una parte, un complemento concreto y vivido al aprendizaje de las articulaciones simbólicas y, por la otra, una cada vez más profunda y segura penetración en el armazón racional de los productos de sentido común y de la ciencia.

Como elementos auxiliares de enseñanza de cuyo uso puede beneficiarse en mucho la enseñanza lógica, mencionamos los siguientes:

i) Ejercicios graduados de aplicación y extensión, semejantes a los de uso corriente en matemáticas y que cualquier buen manual escolar de lógica consigna.

ii) Material documental sobre el lenguaje ordinario y científico (vg.: informes, memorias, especímenes de teoremas y otros enunciados científicos, códigos, textos de propaganda, etc.).

iii) Diagramas y gráficos (como los de Venn, Euler, Lewis Carroll).

iv) Instrumentos, máquinas, aparatos de laboratorio de uso en la ciencia y la industria que puedan servir para ilustrar el

pensamiento técnico-científico en su articulación lógica (vg., circuitos eléctricos).

vi) Textos y máquinas para enseñanza programada.

vii) Juegos instructivos, como los pequeños computadores electrónicos y los de la colección WFF'N PROOF.[1]

4.—*Axiología, ética, estética.* Conviene hacer primero un enfoque general y luego consideraciones específicas sobre las disciplinas mencionadas.

a) La didáctica de las disciplinas concernientes a la conducta estimativa del hombre —como la teoría del valar, la ética o filosofía moral, la estética y la filosofía del arte, etc. —debe tener como punto de partida y base de sustentación la experiencia vivida de los alumnos. No olvidemos que los cursos de filosofía, como ya hemos advertido, son cosa diferente de las clases dedicadas a la educación moral, a la urbanidad o a cualquier forma de adoctrinamiento o persuasión ideológica explícitamente perseguida, y que, por consiguiente, no pretenden comunicar al alumno, como una novedad, los valores y los principios que animan la vida moral, estética, económica y, en general, todas las manifestaciones de la valoración y la acción. El alumno que llega a clase de filosofía tiene ya una vida estimativa suficientemente desenvuelta, la cual ha de servir de apoyo y de objeto a la reflexión filosófica. Se debe dar por sentado, pues, que no se va a iniciar a los estudiantes en la práctica estimativa, sino que ellos ya ejercitan normalmente sus capacidades valorativas conscientes.

Sobre esta base empírica, la enseñanza ha de buscar pleno desenvolvimient- -!- la conciencia de los actos y de su sen-

1 Se trata de juegos de dados. En éstos están inscritos los símbolos de las conectivas lógicas y de las variables proposicionales, según la notación de Lukasiewicz. A base de tales elementos se han ideado veintiún juegos que permiten practicar las reglas de la lógica proposicional y de la teoría de la prueba, según la técnica de Fitch. Anexa a los materiales requeridos para jugar viene una pequeña guía de instrucción, compuesta según las normas de la enseñanza programada, la cual permite a cualquier persona, niño o adulto, adquirir las nociones básicas de la lógica indispensable para el juego. Existe una publicación especial que ofrece información sobre el uso de los mencionados materiales de instrucción: **WFFN PROOF Newsletter**, New Haven, Conn. Los juegos han sido estudiados y experimentados dentro del proyecto **ALL (Accelerated Learning of Logic)**, desarrollado en la Law School de la Universidad de Yale bajo la dirección del profesor Layman E. Allen de dicha escuela. Cf. **The Mathematical Monthly**, vol. 68, n. 5, May 1961, pp. 487-500.

tido. De allí que se imponga, de una parte, una metodología analítica capaz de llevar al educando a determinar la estructura y los elementos de su praxis y, de la otra, una enseñanza eminentemente dialogada, que lo hará penetrar gradualmente en las modalidades y tipos de acción y comprender su función en el conjunto de la experiencia humana. En la medida en que hay que procurar aprovechar plenamente la riqueza concreta del mundo vivencial de los alumnos en lo que se refiere al valor, el deber, lo bello, en el contexto de las personalidades individuales y los grupos y las culturas, es aconsejable, además, el empleo sistemático de la descripción fenomenológica.

b) Pasando a los casos especiales de las disciplinas mencionadas hasta aquí globalmente, anotamos que la enseñanza de la ética o filosofía moral —que, repetimos, es preciso distinguir de la educación moral— se beneficiará mucho con el trabajo de lectura y comentario de textos de grandes moralistas, reformadores sociales, y documentos y estudios sobre figuras representativas de los diversos tipos de vocación o empeño existencial (como el soldado, el artista, el revolucionario, el hombre de empresa), o de personalidad (como el extravertido y el intravertido, o el primario o el secundario, según diversas tipologías) o, en fin, de diferentes épocas o culturas (como el hombre griego, el hombre medieval, el chino clásico, etc.). En relación con esto se hace clara la utilidad de manejar el más variado y vasto material comparativo posible, que brindará al alumnado la oportunidad de ampliar y enriquecer su horizonte de comprensión moral. Se puede aprovechar igualmente con buen efecto obras literarias, novelas y piezas teatrales especialmente, así como películas cinematográficas e informaciones periodísticas. Finalmente, hay un material científico constituido por historias clínicas y casos de conducta patológica, así como por pruebas y test (como el "Tsedek" de Baruk), manejado con tino y oportunidad, permitirán poner al alumno en contacto con otros aspectos muy significativos de la conducta humana.

La enseñanza de la estética y de la filosofía del arte reclama, por su parte, el apoyo de la literatura, de la música y de las artes plásticas. No debe confundirse ciertamente tampoco la educación estética o la iniciación en el arte con la enseñanza de tópicos de estética y de filosofía del arte. El alumno que toma cursos sobre estos temas debe tener una base de vivencia estética capaz de permitir la reflexión filosófica. Pero conviene que el profesor maneje en clase y haga manejar a sus discípulos materiales artísticos adecuados y se refiera constantemente a ellos al tratar las cuestiones estéticas.

5.—*Antropología filosófica, filosofía de la historia.* La didáctica de las disciplinas antropológicas coincide en mucho con las de la axiología, la ética y la estética. En buena cuenta, el estudio de la conducta valorativa y moral y de la creación artística es un buen camino hacia la comprensión del hombre y sus obras. Las recomendaciones que acabamos de hacer pueden extenderse, por tanto, a la enseñanza de las disciplinas antropológicas. Cabe, sin embargo, hacer dos observaciones específicas de utilidad práctica:

a) El carácter de centro de convergencia de numerosos tópicos y asuntos particulares, que es propio del tema del hombre, permite el aprovechamiento de numerosos y muy matizados enfoques, tanto de orden científico cuanto de orden religioso, práctico, moral, etc., y consecuentemente, el manejo de un vasto repertorio de informaciones, testimonios, productos culturales y elaboraciones teóricas. Ahora bien, esta situación es muy a propósito para un fecundo empleo de la metodología del estudio dirigido tal como lo hemos esbozado antes.

b) Al hablar de los medios auxiliares de la enseñanza filosófica dejamos indicado que existe un abundante material objetivo [vg., biológico, paleontológico, etnográfico, histórico y psicológico] que, convenientemente administrado en clase, puede servir de inmejorable apoyo y estímulo de la reflexión filosófica. Este es justamente el caso del tema del hombre y su mundo histórico-cultural. Se entiende que, así como el tratamiento científico por sí solo no da contenido a una clase de filosofía, lo sola presentación del material objetivo no es todavía didáctica filosófica. Pero la dirección del aprendizaje puede ser enormemente facilitada por el uso de tales medios auxiliares de origen científico, así como de otros provenientes del arte y de la vida cotidiana.

6.—*Metafísica, ontología.* Los problemas metafísicos, ontológicos (así como los teóricos y otros afines) son los más a propósito para suscitar un vivo interés en el alumnado de filosofía desde las clases elementales. No en vano forman el núcleo más vivo de la reflexión filosófica desde la antigüedad. Esta circunstancia debe ser aprovechada por el profesor en beneficio de la formación teórica del estudiante, extendiendo el fermento intelectual puesto en actividad por estas cuestiones a otros campos de la problemática filosófica. Pero, de otro lado, no debe olvidarse que a estas virtudes se unen algunos efectos perniciosos que hay que combatir, los principales de los cuales son: a) la fácil entrega a especulaciones sin rigor y sin sustancia; b) la confusión del examen crítico filosófico con un parti pris doctri-

nario, es decir, con una decisión a favor o en contra de determinadas ideologías o creencias, especialmente religiosas. No es raro el caso de las clases de filosofía que, justamente por causa de la viva inquietud que temas como la inmortalidad del alma, la muerte a Dios provocan en los alumnos, se entregan sin reserva a artificiosas construcciones conceptuales o al planteo ciego de problemas cuyo alcance y sentido no han sido suficientemente precisados, o que deriven en pugnas encendidas a favor o en contra de determinados credos, con olvido de los fines propios de la investigación y la enseñanza filosóficas.

Debe emplearse por eso, aquellos métodos didácticos que permitan, a la vez, aprovechar el fermento de la problemática metafísica en beneficio de la cultura y la maduración intelectuales del alumno, y que neutralicen la aparición de formas aberrantes del debate filosófico. En primer lugar se recomienda el tratamiento de las cuestiones a través de las formulaciones de los grandes filósofos del pasado. La lectura y comentario de textos y la ceñida exposición de los sistemas tienen a este propósito un lugar principal. Lo dicho no significa que deba ponerse de lado la experiencia personal del alumno, ni descartarse las formulaciones espontáneas que él puede aportar (y que, por cierto, valen infinitamente más que el memorismo ciego y rutinario). Significa la inserción de la inquietud ingenua —a veces prejuiciosa— del educando en el pensamiento culto, disciplinado por la crítica, que ha desenvuelto y expresado un gran pensador en sus obras. A través de la reflexión metafísica madura y alerta de una mente educada se logrará así educar la inquietud metafísica del alumno.

Por otra parte, como refuerzo de esta precaución crítica, se recomienda el método analítico que propende a una clasificación programada, cuando menos preliminar, del lenguaje y los conceptos con los cuales se ha de abordar el tratamiento de las cuestiones del curso.

Sólo como prolongación de este proceso metódico eminentemente crítico e histórico conviene pasar a la elaboración directa de la problemática especulativa, para lo cual es muy aconsejable la conversación socrática con la participación del profesor como interlocutor principal.

7.—La historia de la filosofía. Grande ha sido siempre el papel que ha desempeñado la historia de la filosofía en la educación filosófica, lo cual se explica por la estrecha relación que existe entre la filosofía y su historia, sobre la que hemos insistido varias veces. Enseñar historia de la filosofía es, sin embargo, la parte seguramente más difícil de la didáctica filosófica, es-

peciolmente en secundaria, por varias rozones. En primer lugar, requiere la presencia en el maestra de las dotes del filósofo y del historiador, lo cual no es cosa frecuente. Por otro lado, una buena enseñanza histórico-filasófica demanda una presentación lo más completa y neutral pasible de sistema y doctrinas, que choca tanto con los estrecheces de tiempo que aquejan a los cursos regulares, cuanta can la propensión crítica que inevitoblemente adopta quien se dedica a la filosofío y ha asumido seriamente una posición doctrinaria, lo cual es justamente garantía de madurez y responsabilidad intelectuales. En fin, la multiplicidad de sistemas, de solucianes y de tesis contrapuestas, que es preciso reseñar en una visión rica y dinámica del desarrollo histórico del filosofar, puede provocar en el principiante una reacción escéptica o un desencanto sobre la utilidad y valor de esta disciplina[1]. Estos males na son, sin embargo, insuperables. Una buena formación filosófica de las docentes puede asegurar un buen manejo del material histórico, si no sobre cualquier pensador, sistema o época, sí sobre determinados sectores del desarrollo filosófico, en los cuales puede concentrar su otención al enseñar. Sin mengua del compromiso doctrinario, la neutralidad y la parsimonia crítica pueden y en mucho deben ser también frutos de una buena formación del maestro, especiolmente porque no son exigibles solamente en historia de la filosofía sino en otras materias y disciplinas. Finalmente, en lo que toca a las consecuencias escépticas de la enseñanza histórico-filasófica, el remedio no consiste ciertamente en los balances precipitados y falsamente optimistas, sino en la habilidad para hacer vivir al alumno la fecundidad del diálogo de los filósofos y el progreso intelectual que da sentido a la historia del pensamiento humano.

La didáctica de la historia de la filosofía puede ser abordada desde tres perspectivas distintas, correspondientes a casos diversos de inserción de la materia en los planes de enseñanza filosóficos: a) cama asignatura especial; b) como contenido propio, y eventualmente único, de tada la enseñanza filosófica; c) como elemento o aspecto de cualquier cursa de filosofía. Sobre un fondo común de problemas y mados didácticos, cabe destacar aquí tareas y rasgos especiales de la metadología referente a cada uno de estos casos.

a) Las asignaturas de historia de la filasofía pueden ser i) generales, ii) por periados, o iii) por grandes figuras. En

1 Cf. Charles W. Hendel, "The Basic Courses in Philosophy", en Blanchard et al, Philosophy in American Education, New York, Harper & Brothers Publishers, 1945. Cap. IX, pp. 211-222.

el primer caso ofrecen una visión panorámica del desarrollo del pensamiento filosófico desde sus orígenes hasta nuestros días, considerando sea las escuelas y figuras individuales, sea la evolución en el tratamiento de los principales temas y problemas filosóficos. Puede tomarse, asimismo, el conjunto del desarrollo filosófico mundial o el de círculos culturales o países particulares. En el segundo caso se abarcan sólo determinados períodos o el desenvolvimiento filosófico de un país o un grupo de países, etc. En el tercer tipo, en fin, prevalece el estudio de pensadores famosos de diversas épocas o una época.

Tratándose de la enseñanza secundaria, la metodología empleada debe permitir que el alumno, sin tener que desplegar un esfuerzo excesivo o realizar estudios propios de un especialista, penetre suficientemente en el contenido y en el sentido del pensamiento de los grandes representantes de la filosofía a lo largo de los siglos y gane conciencia de la dinámica histórica del filosofar y de su íntima vinculación con el conjunto del proceso socio-cultural de los pueblos. Estos propósitos podrán lograrse satisfactoriamente combinando el estudio de textos escogidos de autores famosos con la narración y explicación, según la metodología de la didáctica histórica, de los procesos de desenvolvimiento de las ideas y las demás manifestaciones de la cultura y la sociedad humanas, en coordinación con el trabajo realizado previa y paralelamente en otras asignaturas.

Alerta todo el tiempo para evitar los vicios del memorismo y el esquematismo, el profesor debe procurar que los alumnos adquieran conciencia de las coordenadas cronológicas del desenvolvimiento filosófico y perciban el sentido histórico de conceptos como *filosofía clásica, modernidad filosófica, concepción del mundo medieval, Renacimiento, Ilustración,* etc. El uso de tablas cronológicas y de cuadros sinópticos del desarrollo cultural puede ser de utilidad al respecto.

Puesto que en el caso que tratamos las asignaturas tienen como tema propio la historia de la filosofía, el énfasis de la enseñanza —sin perjuicio, por cierto, de la reflexión— recae sobre el conocimiento histórico. En esto canstrastan claramente los objetivos de tales cursos y los del segundo tipo, que veremos a continuación.

b) Cuando en los planes de enseñanza la filosofía es impartida exclusivamente a través de cursos dedicados a la historia de la filosafía —coma, según dijimos, ocurre, por ejemplo, en el Liceo italiano— toda la responsabilidad de la formación teórico—filosófica del alumno recae sobre esta materia. Lo cual,

como se comprende, presenta problemas didácticos especiales. Por una parte, es preciso contar con una disponibilidad de tiempo suficiente como para dar, a la vez, una imagen adecuada del desarrollo histórico de la filosofía y hacer que el alumno adquiera a través de ella las nociones y categorías indispensables en toda buena formación filosófica. Por otra parte, la materia habrá de ser organizada de tal modo que los fines formativos y prácticos de la enseñanza filosófica y la asimilación y formulación activa de los conocimientos básicos filosóficos pueda realizarse al hilo del tratamiento de la historia de la filosofía.

Con este fin es aconsejable combinar el método expositivo histórico y el filosófico —como lo hace ejemplarmente García Morente en sus *Lecciones Preliminares de Filosofía*— y emplear además textos escogidos y un diálogo regular del profesor y los alumnos sobre la problemática importante de cada profesor y escuela estudiados. Aunque la información histórica estricta se resiente en algo, aquí es necesario recurrir a largos excursos de análisis y discusión, a fin de asegurar la adquisición de los instrumentos intelectuales indispensables para la cultura filosófica.

c) La peculiaridad de la tercera variante de la enseñanza histórico-filosófica, reside en que dándose por sentada la inserción de la historia en toda formación filosófica, se prescinde de asignaturas especiales de la materia. Por tanto, todo lo que de historia haya de aprender el alumno habrá de lograrlo con ocasión de cursos no específicamente dedicados al proceso de la filosofía. La historia será, como dice el plan peruano, el horizonte de la enseñanza filosófica, no un tópico expreso de cursos o asignaturas especiales.

En este caso, el profesor deberá tener el cuidado de conectar en todas las ocasiones adecuadas el tratamiento de un problema con el curso histórico de su planteo y elaboración. Con ello, sin recargar excesivamente su labor, buscará orientar a sus alumnos hacia una más cabal comprensión del tema. No en vano un problema filosófico vigente hoy es siempre el resultado de un largo proceso de decantación teórica, es la historia de una dificultad que va adquiriendo consistencia por obra de la dialéctica del pensamiento humano. El problema de la causalidad, por ejemplo, no se considera bien tratado sino en la medida en que los alumnos vuelven a andar los pasos seguidos por la mente humana hasta su formulación actual, lo cual quiere decir que, al estudiarlo, habrán de tomar contacto con las figuras y movimientos doctrinarios más importantes.

En los momentos oportunos, las referencias parciales del profesor deberán ser organizadas en una síntesis histórica más amplia a fin de que el alumno tenga claras las grandes líneas del desarrollo temporal del pensamiento. Tareas complementarias, como la lectura de manuales de historia de la filosofía, de confección de tablas y cuadros cronológicos y de redacción de pequeños informes y fichas pueden servir de refuerzo a esta acción didáctica.

8.—*Observaciones sobre la enseñanza de la psicología.*— Como indicamos al comienzo, no nos ocupamos aquí con la enseñanza de la psicología en tanto y en cuanto ésta es una disciplina científica particular que forma parte del grupo de las ciencias humanas. Conviene, no obstante, hacer algunas observaciones sumarias sobre la didáctica psicalógica en vista de la frecuencia relativamente alta con la que aún se enseña psicalogía, o tópicos psicológicos, dentro de los cursos de filosofía en la educación secundaria, como ocurre, vg., en el liceo francés.

Advirtamos que cuando se enfocan los tópicos psicológicos desde una perspectiva filosófica no difieren en sustancia de los filosóficos con respecto a la didáctica. Resultan, en verdad, temas filosóficos concernientes al psiquismo o a la individualidad humana, como pueden serlo muchos de los éticos, gnoseológicos o antropológicos. Las diferencias que pueden marcarse en este punto son, por consiguiente, de matiz o grado, no esenciales. Cosa diferente ocurre cuando se toma la psicología como una ciencia empírica y se adecúan a su carácter de tal, como debe hacerse, los métodos didácticos. Entonces se señala un contraste esencial con la metodología filosófica, comparable al que distingue esta didáctica de la de cualquier ciencia que describe y explica hechos. Veamos estos dos casos.

a) Sobre la didáctica de la psicología, filosóficamente abordada, o de lo que algunos suelen llamar la *psicología filosófica*, señalaremos lo siguiente:

i) se presta mucho a la aplicación del método crítico-fenomenológico. Cuando se enseñan en plan filosófico se está buscando en buena cuenta incitar a la elaboración de ideas o comunicar ciertos conceptos concernientes a la esencia o fundamento de la vida consciente o espiritual[1], a su implantación

1 Se entiende que no interesa defender aquí la semejanza o diferencia entre lo que se suele llamar conciencia y espíritu. Se mencionan estos términos sólo por vía ilustrativa.

en el cuerpo y a sus vínculos con éste, a su penetración en el mundo y a su posible trascendencia, todo lo cual supone, por un lado, el apoyo de la reflexión en ciertos datos que no tienen necesariamente el carácter de constataciones empíricas y por otro, el acceso a cuestiones de fundamentación que no son tampoco de índole empírica. De allí la conveniencia y la utilidad de la metodología fenomenológica y crítica, debidamente concertada con el alcance de la comprensión de los alumnos y con el ritmo de evolución de sus intereses teóricos.

ii) Es grande la frecuencia con que en esta enseñanza imponen su urgencia teórica y, sobre todo, vital ciertos temas metafísicos como los de la inmortalidad del alma, dando pie o una enseñanza eminentemente apoyada en la especulación racional. Aquí conviene emplear una variante del método analítico que es el análisis de conceptos *a priori*, cuidando todo el tiempo de contrabalancear los raptos metafísicos demasiado fáciles, que pueden seducir al adolescente y compensarlo emocionalmente sin dejarle un contenido estricto de pensamiento, con un control minucioso y severo de los pasos dialécticos de la reflexión.

iii) Incluso cuando se dictan o se abordan tópicos de psicología en plan filosófico cabe recomendar el recurso a ciertos conocimientos y métodos pertenecientes al dominio de la ciencia empírica. Este es notoriamente el caso de la base biológica indispensable para interpretar correctamente muchos fenómenos de la vida espiritual y que no puede excusarse enteramente ni siquiera en el caso de una enseñanza eminentemente especulativa. Hay, pues, procedimientos diversos, que pertenecen a la didáctica de diferentes ciencias, que es conveniente articular con las formas propias de una enseñanza filosófica de la temática psicológica.

b) Vengamos ahora a considerar la enseñanza psicológica en plan científico, esto es, de la psicología o de tópicos psicológicos considerados como materia científica. La observación más notoria y principal que cabe hacer en este caso es la necesidad de aplicar una metodología centrada en la puesta en contacto del alumnado con los hechos de la vida psíquica individual y social. Sobre la base de esta línea didáctica matriz se asientan diversos procedimientos principales y subsidiarios a los cuales pasaremos rápida revista:

i) Observación y descripción —guiadas y comentadas— de fenómenos psíquicos, directamente por medio de la introspección o indirectamente a través de las manifestaciones externas de

las vivencias (vg., estudiar las reacciones psico-fisiológicas que acompañan a una emoción operando sobre la experiencia inmediata de tales fenómenos que tienen los alumnos).

ii) Exposición común, en la cual el maestro presenta verbalmente a los alumnos hechos, estructuras, caracteres distintivos o tipos y configuraciones generales de fenómenos psíquicos. Este es, vg., el caso del tratamiento en clase de las anomalías y formas patológicas de la memoria.

iii) Exposición explicativa dedicada a establecer la causa, el principio rector o la ley de evolución de un hecho anímico o de un conjunto de fenómenos psíquicos. Ejemplo, estudio de las causas que provocan las ilusiones perceptivas.

iv) Autobiografía, narración escrita de vivencias personales. Los alumnos reciban el encargo de poner por escrito la configuración y el proceso de su evolución personal, o el contenido esencial de ciertas experiencias decisivas en la evolución de su personalidad. Sobre la base de la elaboración individual o en grupo, bajo la guía del profesor, se procurará iniciar o profundizar, según los casos, el aprendizaje psicológico de sus alumnos. Eventualmente, puede procederse aquí en la forma clásica de la metodología de estudio dirigido.

v) Enseñanza práctica con materiales objetivos y medios experimentales. Se trata de utilizar pruebas, test, cuestionarios y otros elementos empleados en el conocimiento experimental psicológico como medios didácticos de la introducción a la psicología. Por ejemplo, el cuestionario caracterológico de Berger, el test de inteligencia de Terman o el T.A.T., dan una base para la explicación del profesor sobre los fenómenos de la personalidad, la inteligencia, la vida afectiva, a la vez que permiten señalar los alcances y límites de la medición y la objetivación en psicología. Conviene, sin embargo, no olvidar los peligros de una superficial e indiscriminada utilización de estos medios cuyo valor práctico y cuya finalidad científica hay que cautelar. .

vi) Enseñanza práctica en el laboratorio de psicología. Demostración de fenómenos mediante aparatos de medición y otros medios de trabajo experimental de laboratorio. Pensamos especialmente en aquellos que pueden ser adquiridos o construidos sin dificultad por los propios alumnos de cualquier plantel urbano (estesiómetro, diapasón, etc.). Se comprende que no sólo por las limitaciones ordinarias de los laboratorios o gabinetes de psicología que pueden existir en los planteles escolares —los cuales no son, por lo demás, nada frecuentes—, sino también

por la índole misma de los fenómenos psíquicos, este trabajo no puede cubrir toda la temática de la psicología ni mucho menos.

vii) Visitas de observación a centros de estudio de psicología animal, de experimentación psicotécnica y, muy excepcionalmente— en el caso de grupos de alumnos muy bien preparados y con una madurez vocacional suficiente—, de medicina psiquiátrica.

viii) Ayudas audiovisuales. Es muy amplio el radio de aplicación de estos materiales auxiliares de enseñanza a la psicología, con muy positivos efectos en pro de un más rápido y seguro aprendizaje. Entre tales medios mencionamos los gráficos, los diapositivos, las películas cinematográficas, las grabaciones.

Ix) Las lecturas literarias e históricas pueden ser empleadas con mucho provecho para familiarizar al alumno con los rasgos esenciales, las formas y las variaciones de vivencias excepcionales o muy poco frecuentes, que han sido descritas o penetradas en su esencia por los maestros del arte literario y de la narración histórica. El profesor debe promover el contacto personal y constante del alumno con dichos textos y ayudarlo en su comprensión cabal y en su aprovechamiento como factores de cultura psicológica. Este proceder no tiene por qué ser necesariamente individual, sino que puede llevarse a cabo con grupos de alumnos y eventualmente con la clase entera.

9. *Bibliografía.*

Allen, Layman E., *The Game of Modern Logic*. New Haven, Conn., Autotelic Instructional Materials Publishers, 1966.

—"The All Proyect". En *The American Mathematical Monthly*, 6, n. 5, 1961

Blanschard et al. *Philosophy in American Education*.

Jacoby, Kurt, "Geschichtsphilosophie im Unterricht". *Phil. in Schule*, IV, 1932.

Atkinson, R.F., "Instruction and Indoctrination". En *Philosophical Analysis and Education*.

Henriod, Jacques, "Pour un enseignement de la philosophie de l'art". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 2, n. 4.

Khodos, Claude, "Enseignement de la philosophie ou vulgaritation scientifique?". *Revue de l'Enseignement de la Philosophie*, a. I, n. 1.

Laubier, Jean, "L'histoire de la philosophie dans la classe de philosophie". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. I, n. 2-3.

Liaugminas, Albin, *L'Enseignement de la morale. Essai sur sa nature et ses méthodes*. Neuchatel, Ed. Delachaux & Niestlé, 1938.

Revista Nacional de Educación. Madrid, n. 10.

Robinet, Cl. "Du rôle pédagogique de l'histoire de la philosophie". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. VIII, n. 3.

Salazar Bondy, A., *Iniciación filosófica*.

Sánchez Mazas, Miguel, "Importancia de los estudios de filosofía de las ciencias y de la filosofía científica". *Revista de Filosofía*, Madrid, 11, 1952.

Stoffer, Helmut (ed.) *Aufgabe und Gestaltung des Philosophie-Unterrichts*.

Vowinkel, Ernst, "Philosophische Anthropologie in der Arbeitsgemeischaft. En *Der philosophische Unterricht*, 2, n. 2-3.

XVIII

LA COORDINACION INTERDISCIPLINARIA.

1. Necesidad de la coordinación.
2. Formas de la coordinación.
3. La coordinación filosófico-científica.
4. Filosofía y psicología.
5. Filosofía y ciencias sociales.
6. Los cursos de lengua y literatura.
7. Los cursos de religión.
8. Filosofía y arte.
9. Bibliografía.

LA COORDINACION INTERDISCIPLINARIA.

1.—*Necesidad de la coordinación.* Hoy más que nunca se reconoce la necesidad de la coordinación interdisciplinaria en la enseñanza, pues, como nunca antes, se tiene conciencia de la necesidad de vincular estrechamente los conceptos y los resultados de la investigación de unas ciencias con los de las otras. El nacimiento de nuevas disciplinas, el avance del conocimiento en las ya constituidas por la incorporación de datos y nociones provenientes de diferentes dominios de trabajo intelectual, el énfasis que actualmente se pone en la interciencia, en los terrenos limítrofes y de síntesis, hacen patente la conveniencia de abrir la enseñanza de cada rama del saber a la comunicación con las demás y eliminar de este modo los compartimentos estancos de la educación.

Pero si hay una disciplina en la cual esta apertura ha sido recomendada desde antiguo y es en verdad exigible por principio es la filosofía. No cabe reconocerla como un saber universal e integrador, como un mirador teórico que alcanza los terrenos de todas las ciencias y las experiencias humanas, sin comprender que en ella la dirección del aprendizaje requiere un contacto permanente del profesor y los alumnos con el trabajo realizado en las demás materias y asignaturas de los curricula escolares.

2.—*Formas de la coordinación.* Las principales formas, no necesariamente excluyentes entre sí, que puede adoptar la coordinación de la enseñanza filosófica con la de otras disciplinas son:

a) Elaboración de planes y programas de los diversos años o ciclos de estudios, de modo que se establezcan las secuencias y conexiones más convenientes y se articule la enseñanza de determinados tópicos y asuntos de las diversas materias.

b) Periódico intercambio de opiniones y experiencias entre los profesores de filosofía y los de otras asignaturas con el fin de hacer convergir hacia un punto común el tratamiento de ciertos temas, de modificar o agregar ciertos tópicos o de evaluar el proceso de la enseñanza de los respectivos cursos en su articulación mutua.

c) Participación de profesores de otras asignaturas en el tratamiento de temas del programa de filosofía o de tópicos vinculados con la materia filosófica.

d) Coloquios y reuniones de mesa redonda con la participación de profesores especialistas en diversas materias, en los

cuales se aborden problemas que interesen a la formación filosófica de los alumnos.

Aparte de estas formas de coordinación, existen otras que tocan a la vinculación especial de las asignaturas de filosofía con materias científicas y las otras disciplinas que existen en los curricula de secundaria. Estos ofrecen una amplia gama de posibilidades de auxiliar a la didáctica filosófica que debemos considerar siquiera en sus casos y rasgos más saltantes.

3.—*La coordinación filosófico-científica.* En dos niveles puede establecerse una comunicación muy fructífera entre la enseñanza científica en general, o sea, la correspondiente a las ciencias matemáticas, naturales y humanas sin distinción, y la filosofía:

a) La enseñanza de las ciencias ofrece las bases de sustentación indispensables para el tratamiento de gran número de cuestiones filosóficas, tanto en los cursos generales e introductorios, cuanto en los especiales y avanzados. Piénsese, por ejemplo, en el tratamiento los temas de la antropología filosófica y su necesaria vinculación con los resultados de la investigación biológica, paleontológica, histórica, etc., que ya observamos al hablar de la didáctica especial de esta disciplina. Lo mismo ocurre con lo mayor parte de las otras disciplinas filosóficas que tienen siempre algo que aprovechar del trabajo de las ciencias.

b) Pero la vinculación se establece también por otra razón: la ciencia como tal es tema de estudio en asignaturas o capítulos de epistemología y lógica. Para que este trabajo se cumpla con éxito, los alumnos deben conocer y examinar en sí mismos los sistemas científicos tratados en las asignaturas respectivas. Una buena coordinación permitirá que los alumnos logren familiarizarse con aquellos aspectos o contenidos de las ciencias que aseguren una comprensión más cabal de ellas. Así, por ejemplo, la adecuada coordinación entre las asignaturas de matemáticas y de filosofía en la forma de una determinación de tópicos que el profesor de matemáticas debe tratar en detalle, permitirá una mejor penetración en el sentido de los principios y métodos de las ciencias formales.

4.—*Filosofía y psicología.*— Como ya dijimos, tomamos la psicología como una disciplina positiva y, en consecuencia, separamos su enseñanza de la propiamente filosófica. Se comprende entonces que quepa hablar de coordinación de la enñanza de la propiamente filosófica. Se comprende entonces que quepa hablar de coordinación de la enseñanza filosófica y la

psicológica, lo cual será posible siempre y cuando en el curriculum escolar, como es ya hoy bastante común, la filosofía y la psicología se den en asignaturas separadas. Si no se hace este distingo lo más probable es que, como señalamos al hablar de la didáctica de la filosofía, se aborde la temática psicológica desde una perspectiva no empírica sino reflexiva o especulativa y, consiguientemente, la enseñanza de la psicología resulte un caso más de la enseñanza filosófica.

Aceptada la teoría y recomendada en la enseñanza la separación de la psicología y la filosofía, no se dejará de advertir que la sola posibilidad de integrar en un curso único ambas disciplinas es buena prueba de su afinidad. De allí que sea muy conveniente, para un buen desenvolvimiento de la didáctica filosófica, la coordinación con las asignaturas de psicología. Puede decirse, además, que no hay tópico filosófico de importancia ni disciplina especial que no suponga un tratamiento previo o paralelo de cuestiones psicológicas. Inclusive los cursos de lógica, no obstante su temática formal, se benefician de un buen conocimiento psicológico, aunque sólo sea como media de evitar los errores y las confusiones del psicologismo.

Lo anterior hace aconsejable poner como requisito previo de los cursos de filosofía una asignatura elemental de psicología en la cual el alumno se familiarice con los datos, conceptos y principios básicos de la investigación científica de la conducta y adquiera una comprensión teórica inicial de los fenómenos de la vida mental. La coordinación de la filosofía y la psicología debe comenzar, pues, en la organización del curriculum.

De otro lado, en el caso de existir cursos paralelos de filosofía y psicología es necesario distribuir y determinar cuidadosamente la materia enseñada en una y otra asignatura a fin de no duplicar las esfuerzos y obtener más bien un tratamiento complementario de las puntos de convergencia y un tratamiento exclusivo de las otros asuntos. Así, por ejemplo, en el estudio de tópicos de epistemología como la validez a priori o a posteriori de los conocimientos, se implica la temática psicológica de la sensibilidad, la percepción, el pensamiento, la razón y otros asuntos afines, que deberán haber sido tratados previamente o podrán serlo paralelamente por el profesor de psicología, según su modo propio y de acuerdo con un programa debidamente determinado en su contenido y eventualmente sincronizada con el de filosofía.

Lo que decimos no debe entenderse, por cierto, en términos absolutos. Siempre, inevitablemente quizá, habrá un enfoque de

temas psicológicos en los cursos de filosofía, así como hay abordajes, siquiera oblicuos, de problemas filosóficos en los de psicología. Además, existen determinados enfoques teóricos y procedimientos metodológicos de la filosofía que presentan rasgos comunes con procedimientos y enfoques psicológicos (vg., la descripción fenomonológica). Es preciso no olvidar esto para no pretender hacer una separación artificial y tajante de temas y tareas.

5.—*Filosofía y ciencias sociales.* Los cursos de sociología, economía, historia de la cultura y otros del dominio de las ciencias del hombre ofrecen un vasto compo de aplicación y una fuente muy rica de experiencias y nociones para el trobajo de asignaturas como la ética, la axiología y la antropología filosófica. Difícilmente puede lograrse una enseñanza viva y moderna de estas materias sin un racional aprovechamiento del repertorio teórico adquirido por los alumnos en los cursos de ciencias sociales. A su vez, los profesores de estos cursos obtendrán resultados mucho más fecundos si se apoyan en la reflexión suscitada por el profesor de filosofío acerca de los temas humanos, lo cual pide una coordinación bien articulada de la labor en ambas zonas del curriculum.

Aparte de esto, los cursos de historia deben ser aprovechados sistemáticamente en la enseñanza específica de la historia de la filosofía, sin lo cual ésta se convierte en un catálogo inerte de nombres y títulos bibliográficos. El contexto histórico-espiritual del filosofar a través de las épocas, así como la función de la filosofía en cada cultura o período histórico deben ser ofrecidos a los olumnos de un modo tal que los esfuerzos del profesor de filosofía y del profesor de historia converjan sistemáticamente a lo largo del semestre o del año, evitando, además, la duplicación de los esfuerzas y la incoherencia de los planteos. Esto obviamente no excluye la discrepancia de las interpretaciones que puede ser más bien estimulante.

En fin, los cursos de educación moral y cívica proporcionan un material de experiencias y una ocasión de reflexión sobre temas que han de ser críticamente abordados por la ética general y específicamente por la ética social. La comunicación regular del profesor de filosofía con el de dichas asignaturas y la eventual coordinación de programas asegurarán el mejor aprovechamiento de estas coincidencias temáticas.

6.—*Los cursos de lengua y literatura.* Difícilmente se puede dejar de reconocer la importancia de las asignaturas de lengua y literatura para un más productivo tratamiento de los asuntos

filosóficos. La lengua está en la base de toda reflexión y si no se asegura una buena formación en este dominio es muy probable que fracasen todos los intentos de dar enseñanza filosófica a los alumnos de secundaria.

Pasando a una consideración de tipo específico, cabe señalar que los casos más importantes de coordinación de la filosofía y los asignaturas de lengua y literatura se dan:

a) De modo genérico, en cualquier curso de filosofía en que se emplee el método de análisis lingüístico, el cual requiere una constante referencia a conocimientos que deben haber sido impartidos en los cursos de lenguaje. La coordinación presenta aquí problemas derivados del hecho de que no siempre pueden determinarse temas o capítulos especiales que señalen el dominio en que se supone pueden coincidir los esfuerzos de ambas asignaturas. Lo más viable en este caso es una convergencia y una armonización globales que es preciso asegurar a través de consultas e intercambio regulares de los docentes.

b) En los estudios de lógica y semiótica, que no pueden efectuarse satisfactoriamente sin que el alumno tenga una familiaridad teórica y práctica suficiente con el lenguaje. Aquí la coordinación puede realizarse por la programación detallada de la materia lingüística, que el alumno debe estudiar en vista del tratamiento de los temas lógicos y semióticas, y por el enfoque paralelo de ciertas puntos cuando haya lugar a cursos simultáneos.

c) En los estudios de estética y filosofía del arte, en los cuales es de gran provecho el manejo del material literario elaborado en las asignaturas de letras. La poesía, la novela y el teatro son puntos de apoyo apropiados para el tratamiento filosófico de la témática de la bello y el arte, toda vez que permiten el acceso directa del alumno a la fenamenología de la creación y la contemplación. El trabajo con los textos originales, que es método de valor reconocido en la enseñanza de la literatura, puede hacerse más productivo para la didáctica filosófica si los profesores de ambas asignaturas se ponen de acuerdo sobre los textos que deben ser explicados y mejor aún si programan el estudio común de algunos textos de importancia estética.

d) En la enseñanza de la ética y las disciplinas antropológicas. Observaciones semejantes a las que acabamos de hacer sobre la coordinacin de los cursos de estética y literatura pueden hacerse a propósito de la enseñanza de la ética y de la antropología que se beneficia grandemente con el manejo del ma-

terial literario. La novela, la poesía, el teatro son en efecto fuente riquísima de información sobre las variedades de lo experiencia humana. Piénsese, por ejemplo, en la inestimable base para el análisis y la interpretación de la conducta humana que ofrece, por ejemplo, *El mercader de Venecia* o *Crimen y castigo*. Del examen y comentario de obras como éstas pueden extraerse mucho mejores resultados pedagógicos que del tratamiento escueto y abstracto de las cuestiones éticas. Es preciso, por consiguiente, asegurar mediante una adecuada coordinación el tratamiento de tales obras en los cursos de literatura.

7. *Los cursos de religión.* La enseñanza de la religión, cuando se ofrece en secundaria, no tiene que chocar necesoriomente con la de filosofía. Puede armonizarse con ésta de modo de obtener por coordinación, los siguientes resultados:

a) Deslindar los asuntos y cometidos de ambas materias. Este deslinde puede efectuarse i) al nivel de los programos por una distinción de tópicos; ii) al nivel de los enfoques y maneras didácticas poniendo énfasis en el contraste de los métodos y fines de ambos disciplinas; y finalmente iii) al nivel de la enseñanza colectiva, por una distribución de tareas en el tratamiento común de ciertos tópicos.

b) Ofrecer una base para el tratamiento de tópicos filosóficos, sea de filosofía de la religión, sea de tópicos propios de zonas fronterizas entre metafísica, religión o moral y religión. De igual modo, la problemática filosófica sobre el hombre se beneficiará de esta coordinación, pues por ella se pondrá énfosis no sólo en los datos de la experiencia biológica, psicológica y sociológica sobre el hombre, sino también en los de la experiencia religiosa, que es justamente el centro de las asignaturas de religión.

8. *Filosofía y arte.* Gran parte de lo dicha sobre la coordinación entre literatura y filosofía puede aplicarse a los cursos de arte e historia del arte que proporcionan sobre todo una preparación previa y un material básico para los cursos de estética. Las diferencias más saltantes tienen que ver con las peculiaridades de las asignaturas de música o artes plásticas, las que, sin embargo, no afectan la posibilidad de concordar ciertos capítulos o tópicos con el tratamiento de la temática filosófica.

9. *Bibliografía.*

Barthélemy, Madeleine, "Philosophie et literature". *Revue de l'Enseignemente Philosophique*, a. 4, n. 3-4.

"Litterature et philosophie". Ibid., a. 5, n. 5.

Barthélémy Madaulle et Lauga, "La coordination des enseignement philosophique et littéraire". a. 5, n. 4.

Ballauff, Theodor (ed.). *Philosophie im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.* Heildelberg, Verlag Quelle & Meyer, 1958.

Goldmann, Lucien, *Las ciencias humanas y la filosofía.* Buenos Aires, Nueva Visión.

Les Journeés d'information pour la coordination des enseignements de la philosophie et des sciences physiques dans les classes de philosophie et de sciences experimentales. Paris, Publications du Centre National de Documentation Pédagogique, 1949.

"Journées de coordination entre l'enseignement de la philosophie et celui de l'histoire" *Revue de l'Enseignement Philosophique,* a. 2, n. esp.

"Journées de coordination entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement des mathématiques". *Ibid.,* a. I, n. 4-5.

"Journées nationales de coordinación entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement du français". *Ibid.,* a. 5, n. 5-6.

Kaminski, Willy, *Zur philosophischen Propaedeutik innerhalb des deutschen Unterrichts.* Bromberg, 1912.

"L'enseignement de la philosophie et des sciences humaines". *Revue de l'Enseignement de la Philosophie,* a. 10, n. esp. 6.

Müller, G., "Philosophische Propaedeutik im Religionsunterricht del Oberstufe. En *Monatsblatt für den evangelische Religionunterricht,* 1927, n. 5-6.

XIX

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN FILOSOFIA.

1. Observaciones preliminares.
2. El examen oral.
3. El ensayo.
4. Las pruebas objetivas y mixtas.
5. La evaluación del aprendizaje en el estudio dirigido.
6. Bibliografía.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACION DEL APRENDIZAJE EN FILOSOFIA.

1. *Observaciones preliminares.* La evaluación del aprendizaje en filosofía como en las otras materias debe ser puesta en estrecho contacto con los objetivos educacionales perseguidos. Sabemos ya cuáles son las metas teóricas y formativo-prácticas a las que se endereza la enseñanza filosófica. En última instancia se trata de lograr la adquisición por el alumno del pensar en su forma más crítica y más iluminadora. A esta finalidad general y básica deben por tanto estar sujetas la determinación de las aspectos que hay que evaluar en los exámenes de la especialidad y la organización de las pruebas mismas. Esto no impide sin embargo determinar la manera más específica algunos de los logros de la dirección del aprendizaje que pueden ser medidos, pues sin dificultad pueden hacerse coincidir con el cuadro ofrecido por la taxonomía de Bloom[1].

Introduciendo algunas modificaciones y simplificaciones de formulación en dicha taxonomía cabe señalar los siguientes aspectos sujetos a control y medición.

i) Conocimientos adquiridos sobre:
   Terminología (definir términos, reconocerlos, etc.)

   Criterios y métodos (enumeración, descripción, inferencia, etc.)
   Categorías, principios, normas (substancia, accidente, etc.)

   Teorías, doctrinas (racionalismo, convencionalismo, etc.)

ii) Comprensión:

   Explicación del sentido de enunciados (filosofemas, textos escogidos, etc.).

   Interpretación de objetos y situaciones (esp. de la conducta humana).

   Extrapolación de conclusiones (vg., de un dominio del conocimiento a otro; el nominalismo en estética.

---

1 Bloom Benjamin (ed.). **Taxonomy of educational objetives.** New York. David Mckay Co. Inc., 1961, pp. 201-207.

iii) Aplicación de principios y normas:

Ilustración.
Especificación.
Ejemplificación.

iv) Análisis:

Tratamiento analítico de problemas, enunciados, teorías.
Comparación de instancias.
División de estructuras y clases.

v) Síntesis

Formulación de conclusiones.
Organización de una tesis.
Elaboración de resúmenes (de exposiciones, textos, etc.)

vi) Evaluación:

Verificación de enunciados.
Crítica de la validez de argumentos.
Determinación de la consistencia de un sistema de ideas.
Apreciación del valor teórico de una doctrina.
Determinación de la importancia y función de un método.

Al evaluar estos logros el profesor de filosofía debe tener muy en cuenta el dominio del lenguaje como un medio de comunicación del pensamiento y del mundo interior, no sólo en razón de que existen corrientes y formas del trabajo filosófico vinculadas estrechamente con el estudio de la lengua, sino en general como un rasgo esencial de la madurez intelectual y de la cultura integral del educando, que son condiciones del pensar filosófico.

La más completa evaluación del aprendizaje filosófico se logra por el juicio que el profesor forma del trabajo del alumno a lo largo del año, teniendo en cuenta los trabajos realizados, las intervenciones en clase, la originalidad de las ideas formuladas, la evolución de su pensar y el ritmo de su progreso intelectual. Las necesidades escolares, sobre todo a causa del aumento de los efectivos en las clases, que hace cada vez más difícil un

trato directo y constante entre el profesor y cada alumno, obligan sin embargo a la aplicación de pruebas de control. Los cuatro tipos principales de pruebas aplicables en filosofía son: el examen oral, el examen escrito de tipo ensayo y las pruebas objetivas y mixtas.

La eficacia y la exactitud de estas pruebas como instrumentas de evaluación dependen en mucha del juicio y la práctica de cada profesor, aunque ciertamente se benefician de la experiencia docente común y de los resultados de la experimentación científica en pedagogía. Como hemos dicho, esta última, desgraciadamente, no se halla muy desarrollada todavía en nuestra especialidad y no da base suficiente para la formulación de una doctrina y una técnica de validez universal. Cabe empero tener en cuenta los resultados de la práctica y los datos científicos generales para dar una orientación siquiera provisional al profesor, en espera de la constitución de una metodología sistemática.

En lo que sigue vamos a ocuparnos de los mencionados tipos de pruebas y, además, de la evaluación del aprendizaje en el estudio dirigido, que constituye un caso especial.

2. *El examen oral.* Consideramos aquí como tal, en primer término, la interrogación, generalmente múltiple y sostenida, que se realiza en una entrevista con el alumno, gracias a la cual se busca evaluar el aprendizaje alcanzado por éste. Interrogación oral es también la pregunta eventual o singular que el profesor hace al alumno en clase, como medio de refrescar conocimientos anteriores o motivar el planteo de nuevos temas. En tanto sirve para evaluar un cierto aprendizaje corresponde al tipo de paso o examen oral breve.

Con respecto a la enseñanza de la filosofía, las siguientes son algunas de las prescripciones y rasgos más saltantes del examen oral:

a) Al proponer un tema al examinando debe formularse una pregunta estricta y bien determinada, en lugar de la simple enunciación de un tema general, que implica frecuentemente varias cuestiones. Por ejemplo, en lugar de la simple mención de "La responsabilidad" como tema, es conveniente determinar el aspecto o la relación en la que se espera que el alumno aborde la cuestión, vg., "La responsabilidad en relación con la libertad". Mejor que la forma indicativa es por otra parte la interrogativa siguiente: "¿La responsabilidad implica la libertad?".

b) Deben elegirse aquellas interrogaciones que enderecen la mente del alumno hacia las aporías filosóficas y no hacia te-

mas laterales o complementarios de índole fáctica. Por ejemplo, en lugar de preguntar si se dan casos históricos de morales sin obligación conviene plantear la cuestión filosófica en estos términos: "¿Es posible una moral sin obligación?".

c) No debe reducirse la prueba a la escueta formulación de una pregunta, que mide poco y puede no corresponder a los asuntos o problemas mejor pensados por el alumno. Lo aconsejable es diversificar el interrogatorio cubriendo dos o más temas y plantear, por vía de aclaración, ampliación o comprobación adicional, determinados subcuestiones o puntos específicos.

d) Es preciso dejar al examinando lapso suficiente para analizar la cuestión o las cuestiones principales planteadas y decidir cuál es el enfoque más apropiado y fecundo. Esta elección del enfoque es justamente uno de los elementos más significativos de la madurez filosófica del alumno y, por lo tanto, muy útil en la evaluación.

Son conocidas las desventajas del examen oral, que tocan principalmente al impacto emocional que sufre el alumno y a la dificultad de aplicar un standard objetivo de evaluación. Tiene sin embargo ventajas, particularmente en filosofía, que no deben ser olvidadas. En él es posible explorar la habilidad reflexiva del alumno, la finura de su meditación y su fuerza argumentativa, su propia línea de desenvolvimiento intelectual, sorprendida, por así decirlo, en el acto mismo del pensar. Se cuenta para esto con el recurso de cambiar y diversificar a voluntad las subcuestiones planteadas, de tal manera que puede apreciarse hasta qué punto el examinando ha penetrado en el tema o está en condiciones de dominar su tratamiento.

3. *El ensayo.* Llamamos así a una composición escrita en que se desarrolla uno o más temas, en nuestro caso filosóficos, asignados oportunamente por el examinador. Cuando se espera que el alumno escriba un texto de considerable extensión, con desarrollos detallados y utilización de un bagaje documental comparable al de una monografía, el examen escrito tiene el carácter de una *disertación*[1]. En el otro extremo se hallan los pasos breves (los *quizzes* americanos) que demandan prácticamente sólo información factual y por eso son ménos adecuados a la evaluación del aprendizaje propiamente filosófico, aunque puedan emplearse para fines de revisión, refuerzo y complementación.

1 Cf. las indicaciones hechas a propósito de la disertación en el cap. XV, 7.

Los siguientes indicaciones sobre lo prueba de ensayo en filosofía permitirán una mejor aplicación de ella:

a) Al igual que en la prueba oral es recomendable la formulación interrogativa de los temas, eligiendo aquellas cuestiones que lleven lo más directamente posible al planteo de aporías filosóficas. Eventualmente, con el fin de hacer ver al examinando que lo que se espera de él es sobre todo un tratamiento reflexivo, la pregunta puede ir acompañada de la advertencia de eliminar precisiones históricas o referencias de determinada información fáctica implícita en el tema. Se entiende que esto se hará cuando no se considere interesante determinar hasta qué punto el alumno maneja ciertos datos históricos y empíricos y puede articularlos con los desarrollos conceptuales. Así, por ejemplo, un ensayo sobre el concepto de imperativo categórico en Kant puede implicar tomar en consideración, además de una terminología establecida, un contexto social y religioso muy determinado. El examinador debe por tanto sopesar el recurso a estos elementos y decidir qué aclaraciones y restricciones conviene hacer.

b) De los dos tipos más comunes de ensayos: i) el redactado en el acto del examen sin conocimiento previo del tema, y ii) el redactado con conocimiento previo del tema pero con formulación específica desconocida, es más aconsejable en filosofía el segundo pues lleva a una mayor exigencia de elaboración analítica e interpretativa de las cuestiones.

En los dos casos mencionados caben dos modalidades de realización del examen, como son: i) con consulta de libros, apuntes u otros documentos; ii) sin consulta permitida. La primera es más propia de la filosofía porque pone el interés de la prueba menos en la memorización del alumno que en el tratamiento reflexivo de las cuestiones.

c) A fin de ampliar el margen de posibilidades de enjuiciar el rendimiento del alumno y darle oportunidad de que trate aquellos asuntos que más lo motiven, conviene proponer varios temas, entre los cuales se elegirá uno o más como materia del examen.

d) La ventaja principal del ensayo frente a la prueba oral estriba en que permite al examinando un análisis más pausado y sereno de la cuestión, lo que generalmente facilita la formulación de respuestas más amplias y detalladas. Por tanto, el tiempo de la prueba —salvo en los pasos rápidos— debe permitir esta doble operación de estudio de los temas y de formulación analítica. Es aconsejable un lapso no menor de una hora, dejan-

do abierta o extendiendo a tres horas la duración total del examen.

e) La redacción de ensayos en filosofía supone un dominio suficiente del lenguaje por el examinando. A falta de tal condición, su empleo puede ser menos apropiado que el examen oral pues, sin la posibilidad de interrogaciones reiteradas que existe en éste, las respuestas se resienten de simplismo, monotonía y vaguedad, no siempre por falta de reflexión del alumno. Esto no quiere decir, empero, que el lenguaje no constituya un aspecto muy importante de la materia evaluable en el examen escrito.

4. *Las pruebas objetivas y mixtas.* Son bien conocidas las varias formas en que pueden plantearse las cuestiones en una prueba objetiva. Existen varios tipos: selección múltiple, respuesta alternativa, complementación, respuesta breve, apareamiento, identificación, analogía, etc. Hoy día, sin embargo, las pruebas con temos de selección múltiple han llegado a ser las predominantes y en ellas se expresan los correspondientes a casi todos los otros tipos.

Contra lo que se ha afirmado frecuentemente, las pruebas objetivas no son contrarias al espíritu de la evaluación del aprendizaje filosófico. Sin dificultad pueden adaptarse a las exigencias de la didáctica de esta disciplina, siempre y cuando en su elaboración se cumplan algunas condiciones esenciales. A este respecto, conviene hacer las siguientes observaciones:

a) Debe dedicarse el mayor sector del puntaje a ítems que no puedan ser respondidos con mera repetición de contenidos de conocimiento. Un 20% de ítems de este tipo debe ser el máximo.

b) Las opciones entre las cuales hay que seleccionar la respuesta deben apelar a las capacidades de análisis y discernimiento del alumno, de modo que en cada contestación correcta esté implicado un proceso de reflexión rigurosa y certera.

c) Como quiera que las pruebas de selección múltiple gravitan hacia el ejercicio de las funciones de reconocimiento más que de construcción de enunciados, conviene incorporar en el examen algunas preguntas de respuesta breve como factor equilibrador de la evaluación. En este caso se debe formular ítems susceptibles de obtener una respuesta de formulación crítica y simple.

d) Cuando la pregunta exige una respuesta más extensa, su incorporación en el examen da a éste un carocter *mixto*. Hay,

pues, en filosofía la posibilidad de elaborar una prueba objetiva pura e inclusive con sólo cuestiones del tipo de la opción múltiple, o de matizarla por medio del ítems de respuesta breve o con preguntas de concepto, con el propósito de dar oportunidad al alumno de expresar sus ideas propias o de usar sus formulaciones más personales.

Salvo en el último caso mencionado en que como se comprende, puede darse disparidad de enfoques y de criterios de calificación, la ventaja principal de la prueba objetiva es la posibilidad de eliminar las fluctuaciones de criterio entre varios examinadores y de tratamiento válido entre diferentes alumnos o secciones. Por otro lado, la prueba objetiva es aplicable sin dificultad a clases de alumnado numeroso, lo cual es una ventaja más y muy considerable.

Damos a continuación algunos ejemplos de ítems que corresponden a diferentes tipos de cuestiones y que han sido construidos teniendo en cuenta la mencionada taxonomía de los objetivos educacionales[1].La respuesta se formula poniendo una "x" en un paréntesis.

— Evocación y reconocimiento de términos filosóficos:

El término 'trascendente' aplicado al saber filosófico significa que el saber filosófico:

( ) A. Es de suma importancia

( ) B. Es muy extenso

( ) C. Es producto de la reflexión crítica

(x) D. Se proyecta más allá de la realidad natural

( ) E. Interroga por las causas de los fenómenos

— Evocación y reconocimiento de tesis:

El escepticismo es una tesis filosófica según la cual:

( ) A. El conocimiento vulgar no es válido

---

1 Forman parte del material preparado por el señor Manuel Miljánovic, Asistente del Instituto Psicopedagógico de la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos, para la investigación que viene realizando sobre pruebas objetivas en la enseñanza filosófica.

( ) B. Todos los conocimientos son falsos

( ) C. No existe el mundo objetivo

(x) D. Es imposible alcanzar un conocimiento objetivo

( ) E. La sensación es la única vía para alcanzar el conocimiento.

— Aplicación de principios y métodos:

Si el hombre contara sólo con dos métodos de conocer: 1) La observación de las cosas, y 2) El análisis del pensamiento, ¿cómo se podría comprobar la afirmación de los paleontólogos según la cual el hombre apareció en la época cuaternaria?:

( ) A. Sería suficiente el empleo del método 1

( ) B. Se podría comprobar con cualquiera de los dos métodos.

(x) C. Sería necesaria la utilización de ambos métodos

( ) D. No sería posible sólo con estos dos métodos

( ) E. Sería suficiente el empleo del método 2.

— Inferir y establecer relaciones de fundamentación y comprensión de lectura:

Lea atentamente el siguiente párrafo:

"... Mas si bien todo nuestro conocimiento comienza con la experiencia, no por eso originase todo él en la experiencia. Pues bien podría ser que nuestro conocimiento de experiencia fuera compuesto de lo que recibimos por medio de impresiones y de lo que nuestra propia facultad de conocer proporciona por sí misma, sin que distingamos este añadido de aquella materia fundamental hasta que un largo ejercicio nos ha hecho atentos a ello y hábiles en separar ambas cosas".

Del contenido del trozo leído se deduce que:

( ). A. Es imposible que haya un elemento distinto de las impresiones en la constitución de los conocimientos no originados en la experiencia.

( ) B. Todos nuestros conocimientos se originan en la experiencia aunque no todos comienzan con ella.

( ) C. Si no distinguimos en nuestros conocimientos de experiencia un elemento distinto de la impresión es porque sólo existe la impresión.

( ) D. Los conocimientos que no se originan en la experiencia pero sí comienzan con ella constan sólo de impresiones.

(x) E. Un elemento distinto de las impresiones en nuestros conocimientos de experiencia no procede de las cosas sino del sujeto.

— Evaluación de métodos:

¿Cuál es la función que desempeña la explicación en la constitución del conocimiento científico?

1. Permite desarrollar el conocimiento que procede de la observación de los hechos. 2. Confiere validez indubitable y necesaria a todo conocimiento científico. 3. Permite prescindir de la observación de los fenómenos.

Diga si:

( ) A. Está de acuerdo sólo con los enunciados 2 y 3

( ) B. Está de acuerdo sólo con los enunciados 1 y 3

(x) C. Está de acuerdo sólo con los enunciados 1 y 2

( ) D. No está de acuerdo con ninguno de los enunciados

( ) E. Está de acuerdo con los 3 enunciados.

5. *La evaluación del aprendizaje en el estudio dirigido.* He aquí algunas observaciones y prescripciones de interés respecto a la metodología de la evaluación en esta modalidad de enseñanza:

a) Al efectuar la evaluación debe tenerse en cuenta: i) La realización de los objetivos concretos perseguidos con las asignaciones (vg., si los alumnos han llegado a entender un texto, a distinguir dos corrientes de pensamiento, a descubrir un horizonte problemático general y común a varias cuestiones, etc.), realización controlable eventualmente por pruebas de los tipos indicados o por un cuestionario *ad hoc;* ii) la mayor o menor actividad desplegada por los alumnos y la eficacia de su esfuerzo, así como habilidades y los hábitos adquiridos (confección de

fichas, bibliografía consultada, asimilación de una técnica de trabajo intelectual, etc.). iii) los resultados filosóficos tales como se ofrecen en la exposición oral o escrita (profundidad de enjuiciamiento, riqueza de ideas, fuerza probativa, etc.). iv) la frecuencia, animación y calidad de las intervenciones en los debates y en la formulación de conclusiones (alumno pasivo, poco brillante, parco pero agudo, con disposición para la síntesis, etc.).

b) Las anotaciones del tipo de las arriba mencionadas, susceptibles de traducirse en puntaje, no deben ignorar por cierto las condiciones y factores psicológicos que actúan en cada caso sobre el educando y que producen efectos controlables sobre su trabajo y su rendimiento personal. Esto significa que la calificación debe ser siempre circunstancial y que debe diferenciar la labor del alumno en cada situación (vg., un alumno puede mostrar inhibiciones que afectan a su rendimiento cuando participa en un debate, pero tener gran soltura y dominio en la exposición escrita).

6. *Bibliografía.*

Bloom, Benjamin (ed.), *Taxonomy of educational objectives*. New York, David Mckay Co., Inc., 1961.

Blumenfeld, Walter, *Notas sobre la elaboración de las pruebas objetivas*. Lima, Universidad de San Marcos, 2ª ed., 1966.

Cronbach, Lee J., *Essentials of Psychological Testing*. New York Harper & Brother Publishers, 2ª ed., 1960.

Hook, J.N., *How to write better Examinations*. New York, Barnes & Noble, Inc., 1941.

Khodos, Claude et. al., "Exercise de correction et de notation de copies". *Revue de l'Enseignement Philosophique*, a. 4, n. 1 y 3-4.

Morse, William C. et Wingo, G. Max, *Psicología aplicada a la enseñanza*. México, Ed. Pax-México.

Thorndike, Robert L., *Personal Selection. Test and Measurement Techniques*. New York, Wiley & San, 1949.

Wandt, Edwin & Brown, Gerald W., *Fundamentos de la evaluación de la enseñanza*. México, Ed. Pax-México.

EPILOGO

Educar es un arte y por lo tanto sujeto en mucho a la inspiración y al genio personales. La mayoría de las observaciones y de las recomendaciones hechas en este libro resultarán recetas vacías e impertinentes, normas incapaces de promover una genuina enseñanza filosófica si no se tiene en cuenta todo el tiempo ese factor subjetivo, inefable y singular, que es el nervio de toda dirección del aprendizaje y seguramente mucho más de la del aprendizaje filosófico. Porque educar es en última instancia quehacer artístico apelo a las dotes del maestro como artista —es decir, de alguien que sabe lograr el mayor impacto sobre el alma del educando manejando a veces datos inseguros y medios limitados. En última instancia, por esa razón, la educación filosófica se apoya en la vocación y en el genio pedagógico del profesor.

La didáctica filosófica como sistema de procedimientos más o menos codificados y generales debe insertarse en esta atmósfera personal, nutrirse de su substancia y, al mismo tiempo que procura fortalecerla y ampliarla con los aportes de la ciencia y la técnica racionales, debe volver todo el tiempo a su fuente original, a la esencia irrepetible de cada acto filosófico.

Quien haya recorrido las páginas de este libro extraiga aquí la lección decisiva que ellas quisieran brindarle: a la filosofía se accede, más allá de las reglas prácticas y de los procedimientos útiles, por el ejercicio intenso y profundo de la reflexión. Despidiendo a un discípulo que partía a la guerra, el gran filósofo Wittgenstein le dio este consejo que resume la esencia de toda educación filosófica: *No cese de pensar.*

ANEXO I

Algunas programas de filosofía para la educación secundaria

PROGRAMA ESPAÑOL

FILOSOFIA

(6º curso de Bachillerato - 1961)

Introducción

Lección 1: La Filosofía: Significación originaria de la palabra "filosofía". Su aparición histórica. Su acepción actual.

Saber vulgar y saber por causas. El saber de las ciencias y el saber filosófico. Distinción entre las ciencias y la filosofía.

El saber teológico. Distinción entre el saber natural y la teología.

Definición de la filosofía. Límites de la filosofía.

Lección 2: División de la Filosofía: Las etapas iniciales del pensar filosófico. Desarrollo de la filosofía hasta el momento actual.

División de la filosofía. La filosofía racional. La filosofía real. La filosofía práctica. Otras ramas de la filosofía.

Parte Primera: Lógica

Lección 3: Noción y partes de la Lógica: Significado etimológico de la voz "lógica". Definición real de la lógica.

Objeto material y objeto formal de la lógica.

Partes en que la lógica se divide. La lógica elemental. La metodología.

Relaciones de la lógica con la psicología. Relaciones con la epistemología y con las ciencias del lenguaje.

Lección 4: Los conceptos. La simple aprehensión y el concepto. Las notas conceptuales; sus clases. Propiedades lógicas de los conceptos: contenido y extensión.

División de los conceptos por la extensión. División por la comprensión. Subordinación y coordinación de conceptos. Los árboles lógicos: el Arbol de Porfirio.

Los predicables; su noción y clases. La especie, el género y la diferencia. La propiedad y el accidente.

Los términos. Clases de términos.

Lección 5: El juicio. Definición del juicio. Elementos y forma del juicio.

Clases de juicios según su calidad y cantidad. Clasificación de los juicios por la relación.

La oposición entre los juicios; sus formas. Leyes de la oposición entre los juicios.

El juicio y la proposición.

Lección 6: El razonamiento. Noción del razonamiento. Elementos y forma del razonamiento; la consecuencia. Especies del razonamiento. El razonamiento deductivo; su división.

Noción del silogismo. Materia próxima, materia remota y forma del silogismo. Leyes de su legitimidad. Figuras y modos del silogismo.

El silogismo abreviado y los silogismos compuestos. Los silogismos hipotéticos. Los silogismos disyuntivos.

La inducción. Sus dos formas: completa e incompleta. Fundamento lógico de la inducción científica.

Lección 7: Metodología. Las formas especiales del pensar científico. La definición. Clases de definiciones: nominales y reales. Requisitos de una buena definición.

La división. Formas de la división. Requisitos de la división. Las clasificaciones.

La demostración. Elementos de la demostración. Los primeros principios. Formas de la demostración.

El método. Métodos generales. Métodos científicos especiales.

Parte Segunda: Filosofía real

Lección 8: El espacio. Los problemas de la filosofía real; su ordenación.

Noción vulgar del espacio. La percepción del espacio; sus fuentes. El concepto de espacio. Espacio real y espacio imaginario.

Problema de la realidad del espacio. Posición de la física clásica. Posición de Kant. La solución aristotélico-escolástica.

El concepto de espacio en la física actual.

Lección 9: El tiempo. Noción vulgar del tiempo. La percepción del tiempo; sus fuentes. Cálculo del tiempo. Definición filosófica del tiempo.

La naturaleza del tiempo. Posición de la Física clásica. Posición de Kant. Doctrina de Bergson.

Lección 10: El hilemorfismo. El movimiento; acepción estricta y acepción amplia del mismo. Especies del movimiento en sentido amplio. La explicación del movimiento; los sistemas monistas del ser y del devenir. El dualismo metafísico de Aristóteles. Nociones de potencia y acto.

El cuerpo; su definición. Problemas de su composición. El mecanicismo; su exposición y crítica. El dinamismo; su doctrina. El hilemorfismo; sus ventajas.

Lección 11: Las funciones psíquicas. La psicología; su noción y sus partes. Los hechos psíquicos; su distinción de los fisiológicos. Caracteres peculiares de los hechos psíquicos.

Los hechos psíquicos de conocimiento y los de apetición. La vida psíquica inferior y la superior. Clasificación general de los hechos psíquicos.

Idea de cada una de las funciones psíquicas. Teoría de las facultades.

Lección 12: El conocimiento sensitivo. La sensibilidad. Su división en externa e interna.

Los sentidos externos. Su número y localización. El sentido general. Los sentidos vitales. Los sentidos intelectuales. Sentidos no periféricos. Los objetos sensibles. Sensibles propios y comunes. El sensible per accidens.

Los sentidos internos; su concepto. Sensación y percepción. El sensorio común; sus funciones. La estimativa natural. La imaginación. Qué son las imágenes. Conservación y reproducción de las imágenes. Leyes de la reproducción imaginativa. La fantosía.

La memoria sensitiva. Conciencia del pasado y localización temporal.

Lección 13: La apetición sensible. Noción general del apetito. Apetito y tendencia. Especies de apetición.

El apetito sensible. Su división en concupiscible e irascible; pasiones de uno y otro.

Los estados afectivos. Placer y dolor. Los sentimientos; sus clases.

Los movimientos de los seres vivos; sus clases. Tropismos. Los reflejos naturales. Los reflejos condicionados. Los instintos; su definición y caracteres.

Los hábitos. Origen y formación de los hábitos. El aprendizaje. Efectos del hábito. Finalidad del hábito.

Los movimientos voluntarios.

Lección 14: El entendimiento. El conocimiento intelectual. Naturaleza espiritual del entendimiento. Objeto posible del conocimiento intelectual. Categorías de objetos inteligibles. Objeto primario del entendimiento humano en la vida presente. Su objeto secundario e indirecto.

La simple aprehensión; la función abstractiva y el concepto. Ideas e imágenes. Origen de las ideas. Empirismo e innatismo. El empirismo moderado.

Las funciones intelectuales complejas. La función discursitiva. El entendimiento como inteligencia. El entendimiento como conciencia. La memoria intelectiva.

Lección 15: La voluntad. Definición de la voluntad. Existencia de esta facultad. Su raíz intelectual. Naturaleza espiritual de la voluntad. Análisis del acto voluntario; descripción de sus varias fases. La decisión. Querer indeliberado y querer habitual. El hecho voluntario. Influjo de la voluntad en las demás potencias del alma. Primacía de la acción e imperio.

El libre albedrío. Su definición. Naturaleza y límites del libre albedrío. Libertad de ejercicio y libertad de especificación. Pruebas en favor de la libertad. El determinismo. Sus varias formas.

Lección 16: El ser humano. Noción de alma. El alma y los organismos. Especies de almas. Facultades inherentes a cada una. Perfección de los distintas almas. Su relación jerárquica. El alma humana; su realidad.

Naturaleza del alma humana. Sus atributos. La simplicidad; sus especies. La espiritualidad. Noción de espíritu. Demostración de la espiritualidad. El materialismo; su crítica.

El problema de la unión de alma y cuerpo. Doctrina de la unión accidental; su defecto. El paralelismo psico-físico; crítica del mismo. Doctrina de la composición hilemórfica; su justificación.

Lección 17: Origen y destino del almo humana. Origen del alma humana. Teorías generacionistos y emanatistas. Teorías evolucionistas. La solución creacionisto. Momento de la creación del alma humana.

Destino del alma humana. La noción de inmortalidad. Formas posibles de inmortalidad. Demostración de la inmortalidad del alma humana. Argumentos histórico, psicológico, ético y metafísico.

Lección 18: Las causas del ser. La noción de causa; análisis de la misma. Los cuatro causas del ser natural corpóreo. Su distinción en intrínsecas y extrínsecas.

La causa eficiente; su noción. Producción notural y creación. Realidad de la causa eficiente; su demostración. Doctrina empirista sobre la causalidad; su exámen. Negación de la causalidad eficiente por ocasionalistas y panteístas; crítica de esta posición.

Lo causa final. La finalidad en el hombre. La finalidad en los demás seres de lo naturalezo.

Lección 19: La Causa Primera. Las causas segundas y la Causa Primera. Existencia de la Causa Primera. La Causa Primera y el fin último.

El problema de Dios. El ateísmo; sus formas. El agnosticismo. El fideísmo y el ontologismo. Cognoscibilidad natural de la existencia y de la esencia de Dios.

La existencia de Dios. El argumento ontológico; su exposición y crítica. Las cinco vías propuestas por Santo Tomás para demostración de la existencia de Dios. Valor especial de la prueba de la contingencia.

Lección 20: Naturaleza y atributos de Dios. El problema de la naturaleza de Dios. El conocimiento analógico de Dios; formas de la analogía.

La esencia de Dios. Sentido de la pregunta. Doctrina de la aseidad.

Los atributos de Dios; su división. Los atributos entitativos; simplicidad, unidad, inmutabilidad y eternidad. La infinitud; noción del Ser Infinito.

Lección 21: Dios y el mundo. Los atributos operativos de Dios. La creación. El mundo, efecto de creación. Modo de la creación. La conservación del mundo.

El gobierno y la providencia de Dios en el mundo. Providencia especial del hombre.

El problema del mal. Mal físico y mal moral.

Parte Tercera: Filosofía práctica

Lección 22: La ética. Noción etimológica de la ética. Definición real de la misma.

Fundamentos psicológicos y metafísicos de la ética. Fundamentos sociológicos. Relaciones de la ética con la metafísica, con la psicología y con la sociología.

División de la ética. La ética general. La deontología.

Lección 23: Los actos morales. El sujeto moral. Actos del hombre y actos humanos. Los actos morales; sus clases. Requisito del acto moral.

Imputabilidad y reponsabilidad, como propiedades del acto moral. Circunstancias modificativas de la imputabilidad; su enumeración.

Mérito y demérito moral. La sanción moral. Insuficiencia de las varias sanciones terrenas, y necesidad de una sanción ultraterrena.

Lección 24: El bien supremo del hombre. Noción del bien en general. El bien moral. El mal moral. El bien como fin. El bien supremo del hombre; sus caracteres. El bien y la felicidad.

Doctrinas hedonistas y utilitarias. Críticas de unas y otras. Doctrinas humanitarias y sociologistas. Doctrina kantiana de la autonomía moral. Crítica de las doctrinas morales precedentes.

Distinción de tres órdenes de bienes paro el hombre. Lo felicidad natural; sus límites. Solución cristiana al problema de la felicidad.

Lección 25: La ley moral. El problema metafísico de la ética. Positivismo moral; su exposición y crítica. La moral autónoma. Fundamento natural y fundamento absoluto de la moralidad.

Concepto de ley en general. Lo ley eterna. La ley moral natural. Caracteres de la misma. Su contenido.

Las leyes morales positivas.

Lección 26: La conciencia moral. Conciencia psicológica y conciencio moral. Conciencia moral espontánea y reflexiva. Conciencia moral y sindéresis. Funciones de la conciencia moral.

Situaciones de la conciencia moral. Conciencia recta y errónea; cierta, dudosa, perpleja y probable: laxa, rigurosa y escrupulosa; disyuntiva y optativa. Casuística moral; tuciorismo y probabilismo.

Lección 27: La conducta moral. La conducta moral y sus factores; actos y hábitos. Especificación de los actos humanos. Bondad o malicia esencial de un acto humano. Sus circunstancias accidentales. Si hay actos humanos moralmente indiferentes.

Los hábitos morales. Las virtudes cardinales. Los vicios. Criterios para la clasificación de unas y otros.

Lección 28: La justicia. Noción de la justicia. La justicia como virtual. Conceptos platónico y aristotélico de la justicia. La justicia en sentido objetivo.

Especies de la justicia conmutativa y distributiva. La justicia legal y la equidad. La justicia social. Justicia y caridad.

Lección 29: El derecho. Dos acepciones del derecho. El derecho como facultad. El derecho como ley. Naturaleza y fundamento del derecho. Origen del derecho.

Elementos del derecho. Las personas. Personas naturales y personas jurídicas. Las cosas. La relación jurídica.

Clasificación de los derechos. Los derechos innatos; su concepto y enumeración.

Lección 30: Los deberes del hombre. Noción del deber. Pluralidad de los deberes. Deber moral y deber jurídico. Deber y

derecho; fundamento de ambos. Clasificaciones varias de los deberes.

Deberes para con Dios. Su enumeración: fe, amor, adoración y culto.

Deberes para consigo mismo. Deberes en orden al propio cuerpo. Deberes en orden a la propia alma. Deberes en orden a las cosas propias.

Deberes para con el prójimo. Su fundamento. Derechos de respeto al prójimo. Deberes de amor al prójimo.

Lección 31: La sociología. Noción y carácter de la sociología. Objeto de la sociología; hechos sociales e instituciones. Las leyes sociales; en qué consisten. Posibilidad de la sociología. Límites de la sociología.

Los métodos sociológicos. Métodos históricos y etnográficos. La estadística y la encuesta.

Relación entre la sociología y la psicología. Relaciones de la sociología con la moral y con el derecho. Sociología y filosofía social.

Lección 32: La sociedad. El problema del origen de la sociedad. Individualismo: la teoría del pacto social. La teoría socialista. Individuo y sociedad, como realidades simultáneas.

La sociabilidad humana; sus raíces. Definición de la sociedad; sus elementos. Las varias sociedades humanas.

Lección 33: La sociedad familiar. Noción y estructura de la sociedad familiar. La sociedad conyugal; sus caracteres. El matrimonio. Deberes éticos previos al matrimonio. Deberes entre los esposos.

La sociedad paterno-filial. Deberes entre padres e hijos. La autoridad en la familia. La sociedad fraternal.

La sociedad municipal. La sociedad laboral.

Lección 34: La sociedad política. La sociedad civil o política. Su estructura. Evolución y formas de la sociedad política.

El municipio. Elementos del municipio. El territorio. La población. El gobierno municipal; autonomía y democracia.

La nación; su concepto. Origen histórico de las nacionalidades concretas.

Lección 35: El estado. Definición del Estado. El Estado y el derecho. El poder y la soberanía. Elementos material y personal del Estado; territorio y población.

El problema del origen del poder. Teoría del derecho divino de los reyes. Teoría democrática. Solución cristiana al problema. Doctrina de Suárez.

Las formas de gobierno. Regímenes puros y regímenes mixtos.

Lección 36: Las sociedades laborales. Definición de la sociedad laboral. Gremios y sindicatos; clases de sindicatos. Los sindicatos verticales.

Misión de los sindicatos. La cuestión social; capital y trabajo. El salario justo. El salario familiar.

La propiedad; sus formas. El derecho a la propiedad privada; su fundamento. Deberes inherentes a la propiedad privada. La función social de la propiedad.

Lección 37: La sociedad religiosa. Noción de la sociedad religiosa. Fundamento de la misma. Carácter temporal y visible de la sociedad religiosa.

La Iglesia; sus caracteres. La Iglesia; sociedad perfecta. La jerarquía eclesiástica; jerarquía de orden y jerarquía de jurisdicción.

Iglesia Estado. Posibles relaciones entre ambas sociedades. Independencia respectiva del Estado y de la Iglesia. Subordinación del Estado a la Iglesia; alcance de la misma.

Lección 38: Nacionalidad y federación. La crisis del Estado. Revisión de su proceso histórico. Las nacionalidades medievales. Federación histórica de las nacionalidades.

Resurgimiento del nacionalismo en el siglo XIX; sus causas. Tendencias del nacionalismo moderno.

Federaciones y confederaciones. Tendencias federalistas en la actualidad; sus manifestaciones.

Lección 39: La sociedad internacional. Las relaciones internacionales; manifestaciones principales. La comunidad universal de los pueblos. El derecho de gentes.

La cooperación internacional. La guerra. Condiciones de la guerra justa.

Medios para resolver los conflictos internacionales. La Sociedad de las Naciones. Formas que ha revestido. Su forma actual.

Programa de un colegio inglés

(Programa libre, para Sixth Form, del Girls State School of Epson, Inglaterra, 1959-1961. Duración: 2 años, una hora cada siete días de clase).

1. *Naturaleza del conocimiento.*

Este curso se ocupa de dos problemas: a) ¿qué podemos decir —si se da el caso— que conocemos con certeza?
b) ¿cómo adquirimos este conocimiento?

Estos problemas serán discutidos en relación con:
nuestro conocimiento del mundo externo;
nuestro conocimiento de nosotros mismos;
nuestro conocimiento de los valores;
nuestro conocimiento de Dios;
conocimiento *a priori;*
conocimiento histórico.

II. *Pensamiento claro.* (Basodo en Jepson, *Clear Thinking).*

Obstáculos del pensamiento claro.
Pensamiento y lenguaje.
Prejuicio
Inducción.
Deducción.
Falacias comunes.

III. *El método científico.*

Breve panorama de la historia del método científico.
Experimento, observación, hipótesis. Probabilidad y estadística.
Las leyes, la prueba científica. ¿Cuál es la naturaleza de una prueba científica?
¿Qué otros tipos de pruebas hay?

IV. *El impacto de la ciencia en el pensamiento y en la vida.*

Clasificación de los ciencias.
Aplicociones prácticas de los descubrimientos científicos.
El problema de la traición y lo lealtad de los científicos.
Los problemas que plantea el vivir en una edod de máquinas.
Efectos de la fotografía en la psicología y el arte moderno.
¿Hay algún conflicto entre la ciencia y la religión?

V *Etica y religión*

Diferentes sistemas de ética.
Relación entre la religión y lo ética.
Los influencias del medio ambiente en el desorrollo racial y las diferencias entre los patrones culturales de la sociedad (Cf. Margaret Mead).
Educación.
Valores absolutos y relativos.
El bien y el mal y el problema del mal.
La voluntad libre.
Relaciones entre el individuo y la sociedad con especial referencio a las ideas de libertad e igualdad.
Estudio de algunas religiones (sujeto al tiempo disponible).

VI. *Las artes*

¿Cuál es la naturaleza de la experiencia estética?
a) Desde el punto de vista del artista.
Platón, *República*, lib X; *Ion*. Necesidad de usar forma y simbolismo para expresar esta experiencia. ¿Debe pintar el artista por encargo? Comparación de la experiencia estética y la mística.
b) Desde el punto de vista del observador.
Dificultad de la comunicación.
La experiencia de la belleza.
Distinción de la belleza con respecto a la verdad y la bondad.
El problema del juicio estético. ¿Cómo distingo lo bueno de lo malo?
¿Cómo convenzo a los demás del valor de una obra de arte?
¿Puede educarse el gusto?
Otras formas de belleza: natural, matemática, etc.
Clasificación de las artes: bellas artes; artes útiles; la naturaleza de la tragedia.

VII. *Discusión de algunas tendencias del pensamiento moderno*. Vg., Existencialismo, Análisis lógico, etc.

Programa italiano

(Liceos clásicos y científicos. 3 años; 3 horas semanales).

Introducción general sobre el carácter y sentido de la filosofía.

Año I. Lo busco de un elemento unitario universal como primera causa en el pensamiento griego presofístico. Imposibilidad de encontrar dicho causo entre los elementos de la naturaleza. Primeros lineamientos de lo dialéctica del ser y del devenir. La convicción noturalista de la necesidad de profundizar en el conocimiento de la noturaleza a fin de que tal síntesis pueda efectuarse; el otomismo.

Lo insuficiencia del naturalismo. El mérito de los sofistas: el problema del hombre. Su demérito; pérdida de la conciencia de la exigencia unitaria universal. Restablecimiento de esa concrencio con la teorío socrática del concepto, síntesis de lo importancio de la universalidad afirmado por el naturalismo presofístico y de lo importoncia de la subjetividad afirmada por los sofistos.

Insuficiencia del concepto socrático. La idea platónica. La reminiscencio. Crítica oristotélica del duolismo platónico. La necesidad de la inmanencia de la forma substoncial en las cosas. Lo universal. El concepto de potencia y de octo. El primer motor.

Decadencia de la potencia especulativa: análisis de los sistemas de los moestros (ocodémicos y peripatéticos). El predominio del interés ético (estoicos y epicúreos). El absurdo del pensomiento que quiere fijorse límites a sí mismo (escepticismo).

Profundización del interés ético y aspirociones o lo trascendente. La importancia de Alejandría. La "metafísica religiosa" y la formación del neoplatonismo de Plotino. La revelación cristiano y el fundomento doctrinal del Cristianismo. La Patrística. San Agustín.

Misticismo y racionalismo en el pensamiento del Medievo. El problema de los universales. El aristotelismo y Santo Tomás. La reacción voluntarista de Duns Scoto y Occam.

—Lectura y comentario de una obra o extractos de obras de autores del período estudiado.

Año II. El humanismo y el Renacimiento. La filosofía del Renacimiento y el predominio de la concepción platónica. Giordano Bruno. La consolidación del método experimental: Bacon y Galileo. La influencia del Renacimiento italiano en el proceso formativo del pensamiento moderno.

Posiciones y problemas de la filosofía moderna. La concepción filosófica de Descartes y el dualismo de la realidad inteligible y la

realidad física. El problema de su relación en el empirismo inglés y el panlogismo de Spinoza y de Leibniz.

El criticismo kantiano: límites gnoseológicos de la experiencia y aspiración de la razón a trascenderlos. La razón práctica.

—Lectura y comentario de una obra o extractos de obras de autores del período estudiado.

Año III. El desarrollo del criticismo kantiano en sentido idealista. La eliminación de la cosa en sí y la concepción dialéctica en los grandes filosófos del idealismo postkantiano.

Relaciones entre lo filosofía italiana y la filosofía europea. El historicismo de Vico. Su influjo en políticos y juristas del setecientos. Caracteres de la filosofía del Risorgimento: Rosmini y Gioberti.

la izquierda hegeliana: Feuerbach, Marx, Engels; el materialismo dialéctico. El positivismo. El evolucionismo. El idealismo historicista, el fenomenismo relativista. El pragmatismo: sus principales desenvolvimientos en el pensamiento contemporáneo.

—Lectura y comentario de una obra o extractos de obras de autores del período estudiado.

Programas peruanos

(Educación Secundaria Común. Año 1961; revisados en 1964).

INTRODUCCION A LA FILOSOFIA Y LOGICA

(5° año; 3 horas semanales)

Introducción a la filosofía

1.—Introducción. La aptitud filosófica. La filosofía como teoría y como práctica. ¿Para qué filosofamos?

2.—El problema del conocimiento. El acto del conocimiento. Experiencia y razón. La negación escéptica del conocimiento. Verdad, verificación y certeza. Validez a priori y validez a posteriori.

3.—El problema de la ciencia.[1] La estructura de la ciencia. Estudio de los principales problemas que plantea la fundamentación de las ciencias matemáticas, naturales y humanas.

4.—El problema del valor. El acto valorativo. Caracteres y fundamentos del valor. Clases de valores.

5.—El problema ético. La persona moral y la acción. La moralidad y los valores éticos fundamentales. El problema de la libertad como condición del deber, la responsabilidad y la culpa. El problema del fundamento del deber y la justificación de la conducta. Problema de ética social; la sociedad justa; moral y vida económica.

6.—El problema estético. La vivencia estética. El valor estético y el problema del arte.

7.—El problema del hombre. El hombre como ser natural y como ser espiritual. La existencia humana y la historia. La posición del hombre en el cosmos.

Tema optativo: El problema de la realidad.[1]

II LOGICA

1.—Introducción. 1) Verdades empíricas y lógicas. La lógica como teoría de la inferencia. Función de la lógica en los problemas humanos. Breve referencia a la evolución histórica de la lógica.

2.—Elementos de lógica formal. 2) Lenguaje y pensamiento. El lenguaje formalizado. 3) Términos, proposiciones e inferencias. 4) Teoría de las proposiciones coligativas. Los esquemas; la noción

1 Suprimida en 1964 y reemplazada por la proposición única: La ciencia: su estructura.

de principio lógico. Ejercicios. 5) Teorías de las clases: noción de clase, tipos de clase; principales relaciones y operaciones con clases. La teoría del silogismo y su relación con las teorías de las clases. Ejercicios. 6) Lógica de los predicados.[1] noción de función lógica, variables, cuantificación. Ejercicios.

3.—La lógica en la práctica del pensamiento concreto. 7) Caracteres del pensamiento correcto: la claridad, la concisión, el rigor, el orden y la coherencia; el discernimiento de la verdad y el error. Obstáculos del pensamiento correcto. Pensamiento y situación vital.[1] 8) La definición. Ejercicios. 9) La clasificación y la división. Ejercicios. 10) La inducción. Ejercicios. 11) Falacias comunes. Ejercicios. 12) Paradojas lógicas.[1] Ejercicios.

Psicología[2]

(4º Año' 2 horas semanales)

1.—*Introducción*. La psicología como conocimiento del hombre. La experiencia psicológica. El conocimiento de sí mismo y de los demás. La ciencia psicológica, sus métodos y sus ramas.

2.—*La unidad del comportamiento*. El comportamiento del hombre como unidad psico-biológica. El yo. El hombre en relación con su ambiente físico, social y cultural.

3.—*La personalidad y el carácter*. La personalidad. Sus factores. El carácter. Los temperamentos. Los tipos caracteriales. La educación como formación del carácter y de la personalidad. Anormalidades de la personalidad.

4.— *Evolución de la vida psíquica*. Las etapas de la vida psicológico. Desenvolvimiento físico y desarrollo psicológico. La adolescencia y sus problemas psicológicos.

5.—*La integración social*. El hombre y el proceso de socio-lización. Principales factores y manifestaciones del comportamiento sociol (el lenguaje, los creencias, la sugestión, el rumor, etc.). Los conflictos sociales.

6.—*La actividad consciente y atencional*. El darse cuenta como fenómeno primario de la actividad consciente. Lo intencionolidod. La conciencia del yo y su evolución. Descripción del acto atencional.

---

1 Suprimida en 1964.

2 La psicología es una asignatura separada de la filosofía en el plan peruano. Damos, sin embargo, el programa de 1961, por vía de información complementaria y para facilitar las comparaciones.

7.—*La actividad inconsciente.* El psicoanálisis y la investigación de la actividad inconsciente. Principales procesos y manifestaciones de la actividad inconsciente. Los mecanismos de defensa.

8.—*La actividad perceptiva.* Descripción del acto de percibir. Bases fisiológicas del percibir. Ilusiones y alucinaciones.

9.—*La actividad mnémica e imaginante.* Los procesos de actividad mnémica. Las asociaciones de ideas. La memoria en el proceso de aprendizaje. Los procesos de la actividad imaginante. Función de la memoria y la imaginación en la vida humana.

10.—*La actividad pensante.* Las funciones del pensar. Pensar, percibir e imaginar. El pensar y el lenguaje.

11.—*La afectividad.* Principales caracteres y manifestaciones de la afectividad. Los sentimientos, las emociones y las pasiones. El ambiente social y la afectividad.

12.—*Formas del comportamiento humano.* Las formas primarias de la actividad psíquica: reflejos, instintos y hábitos. La conducta inteligente en los hombres y en los animales. Medida del rendimiento de la inteligencia. El acto voluntario. El comportamiento voluntario e inteligente y la personalidad.

PROGRAMAS SUIZOS

Cantón de Friburgo. Filosofía

(Primer Año. I Filosofía. Sección latín-griego).

Apologética. 1 h.: Cuestiones apologéticas. El problema de Jesús.

Filosofía. 6 h.: Introducción general a la filosofía. Lógica. Filosofía de la naturaleza. Psicología: la vida, las operaciones humanas, la naturaleza del hombre.

Estética. 1 h.: Historia del arte occidental desde los orígenes hasta el fin de la época gótica.

(Segundo Año. II Filosofía. Sección latín-griego).

Apologética. 1 h.: La doctrina social de la Iglesia.

Filosofía. 5 h.: Historia de la metafísica. El problema crítico. El ente, su analogía, sus propiedades, sus grados metafísicos. La persona humana. La existencia de Dios.

Estética. 1 h.: Historia del arte occidental desde el Renacimiento hasta nuestros días.

Cantón de Valais. Filosofía

(Sección literaria y sección latín-griego)

Primer año. *Filosofía.* 4 h.: Lógica, Cosmología, Psicología, Curso de filosofía tomista.

Filosofía moral. 1 h.: Moral general. Curso de filosofía tomista.

Historia de la filosofía. 1 h.: Panorama general de las diversas corrientes filosóficas. La filosofía moderna desde Descartes hasta la época contemporánea.

Segundo año. *Filosofía.* 4 h.: Criteriología, antología, teódicea.

Filosofía moral, 1 h.: Moral especial.

Historia de la filosofía, 2 h.: La filosofía contemporánea.

PROGRAMAS VENEZOLANOS

FILOSOFIA

(Segundo Ciclo Primer Año de Humanidades; 3 horas Semanales)

Tema Nº 1.— La ciencia de la psicología. El objeto de la psicología. El método científico en la psicología: la introspección, el método experimental, el método clínico, los cuestionarios, los tests.

(14 clases)

Tema Nº 2.— Las bases de la conducta humana. Los factores orgánicos: papel del sistema nervioso central y del autónomo; las glándulas endocrinas. Los factores ambientales.

(14 clases)

Tema Nº 3.— La vida emocional. Clasificación y descripción de las emociones. La base fisiológica. Emociones y sentimientos. Las situaciones de frustración y de conflicto. Influencias de la emoción en la conducta.

(12 clases)

Tema Nº 4.— La percepción. Clasificación de las sensaciones. Sensaciones y percepción. Determinantes de la percepción: interés, necesidades; principios de organización: figura y fondo; las ilusiones perceptivas. La atención: factores que la condicionan.

8 clases)

Tema Nº 5.— La memoria.— El proceso del recordar. Causas del olvido. Elaboración de asociaciones. La memorización: Métodos de estudio.

(6 clases)

Tema Nº 6.— La imaginación. Clasificación y función de las imágenes. Los sueños.

(4 clases)

Tema Nº 7.— La personalidad. Los tipos humanos. Temperamento y carácter. La voluntad. Evolución de la personalidad. Personalidad y sociedad.

(12 clases)

Tema Nº 8.— Idea general de la lógica y su objeto. El concepto, el juicio y el raciocinio. Los principios del pensamiento: identidad, contradicción y tercer excluso.

(18 clases)

(Segundo Ciclo. Segundo Año de Humanidades; 4 horas semanales).

Tema Nº 1.— El problema de la Historia de la Filosofía.

La antinomia entre la Filosofía y su Historia: la aspiración del saber filosófico y su evolución histórica. La continuidad del pensamiento filosófico.

Tema Nº 2.— La filosofía griega: el problema del ser.

Del planteamiento cosmológico al planteamiento ontológico en Heráclito y Parménides. La evolución del problema en las doctrinas de Platón y Aristóteles.

Tema Nº 3.— La filosofía griega: el problema de la virtud y la educación.

Su evolución desde Sócrates hasta las escuelas epicúreas y estoicas.

Tema Nº 4.— La filosofía en la Edad Media: el problema de la verdad.

La razón y la Fe como fundamento de la verdad.

Tema Nº 5.— La filosofía en la Edad Media: el problema de la esencia y la existencia.

Su evolución en la controversia de los universales: platonismo y aristotelismo.

Tema Nº 6.— La filosofía en el renacimiento: el problema de la nueva concepción de la Ciencia y del Hombre.

Bases de su desarrollo histórico.

Tema Nº 7.— La filosofía moderna: el problema de la fundamentación del saber en la certeza.

El nuevo planteamiento cartesiano y su significación: el orden metódico, la duda, el cogito, la existencia de Dios.

Tema Nº 8.— La filosofía moderna: el problema del conocimiento.

Racionalismo y Empirismo: su expresión en las doctrinas de Leibniz y Hume.

ANEXO 2

Repertorio bibliográfico general sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria.

Reunimos aquí los principales títulos de libros y artículos sobre la enseñanza de la filosofía, especialmente en la educación secundaria. Para facilitar su uso a los lectores de lengua española, hacemos preceder de un asterisco los títulos en castellano.

Damos a continuación las principales abreviaturas usadas en las fichas bibliográficas:

Ballauff Phil. . . . . **Theodor Ballauff (ed.), Philosophie im matematische und naturwissenschaftliche** Unterricht. Heildelberg Quelle & Mayer, 1958.

E.R.D., 36 . . . . . **L'Enseignement de la Philosophie. Recherches et Debats.** Paris, Nº 36.

H. Sch. . . . . . **Die hoehere Schulen.**

I.C. Phil. . . . . . **I Congreso Latinoamericano de Filosofía.** Quito, 1954.

I.D.C.P. . . . . . **De l'Interrogation au Dialogue. Cahiers Pedagogiques.** Paris, Nº 62.

L.L. . . . . . **Lehrproben und Lehrgange.** Halle. Weisenhaus.

M.E. . . . . . **Morale et Enseignement.** M. Bruxelles.

M.H. Sch . . . . . **Monatschrift Für hoehere Schulen.**

Ph. Am. Ed. . . . . Blanshard et al.: **Philosophy in American Education.** New York, Harpers & Brother, 1940.

Ph. Sch. . . . . **Philosophie und Schule.**

Ph. U. . . . . **Der Philosophische Unterricht. Zeitschrift der Gesellschaft für philosophischen** Unterricht. Berlín, Pan-Verlagsgesellschaft.

P. P. . . . . . **Die Paedagogische Provinz.** Frankfurt am Mein.

R. E. . . . . . **Revista de Educación.** Madrid.

R. E. Ph. . . . . . **Revue de l'Enseignement Philosophique.** Paris.

Stoffer Auf. . . . . . Stoffer Helmut, **Aufgabe uns Gestaltund der phil. Unterricht.** Frankfurt am Mein, Verlag Moritz Diesterweg.

Unesco Phil. . . . . Unesco: **The Teaching of Philosophy.** Paris, 1953.

Z. D. U. . . . . . **Zeitschrift für d. deutschen Unterricht.**

Z. O.G. . . . . . **Zeitschrift für d. osterreichen Gymnasien.**

A.B., "Pour une modification du programme de mathématiques en Philosophie", **R.E.Ph.**, París, a. 3, n. 1.

ABEL, Armand, "Aspects efficaces du [νῶθι σεαυτόν, envisagés du point de vue d'un professeur de morale", **M.E.**, Bruxelles, 1951-1952, n. 4.

ADJADJI, Lucien, "Apprendre à penser", **I.D.,C.P.**

ALLEN, Layman E. et al., 'The All Project (Accelereted Learning of Logic)", **American Mathematical Monthly,** 1961.

ALLEN, Layman E. et al., **WFF. The Beginner's Game of Modern Logic,** New Haven, Conn., Autotelic Instructional Materials, 1965.

ALLEN, Layman E., **WFF'N Proof. The game of Modern Logic,** New Haven, Conn., Autotelic Instructional Materials, 1962.

ALLEN, Layman E. et al., **On Sets. The Game of Set Theory,** New Haven, Conn., Autotelic Instructional Materials, 1966.

ALEXANDRE, Michel, "Introduction à la lecture du **Mennon**, **R.E.Ph.**, a. 15, n. 1.

ALEXANDRE, Michel, "La fonction de la classe terminale. La raison d'être de l'enseignement philosophique", **R.E.Ph.**, París, 2. n. 5-6.

ALIBERT, C., **Méthode pédagogique spécialment applicable a la philosophie.**, Paris, Gabriel Beauchesne et Cie. Ed., 1907.

ALQUIÉ, Ferdinand, "A propos des programmes, et de leurs conséquences", **R.E. Ph.**, a. 5, n. 2.

ALQUIÉ, Ferdinand, "Structures logiques et structures mentales en histoires de la philosophie", **Bulletin de la Societé française de Philosophie,** juin-Setembre 1953.

ALTHUSSER, L., "Philosophie et Sciences humaines", **R.E.Ph.**, a 13, n. 5.

*ALVAREZ, de L.A., "La Filosofía en el Bachillerato", **R.E.**, 1953, n. 10.

AMORIM, Rone, "O ensino da Filosofía o e problema da libertade", **A. Gazeta,** S. Paulo, 23-8-54.

ANTWEILER, Anton, "Philosophie als Durchdringung und Grundlegung der Unterrichts Frankfurt, Verlag Moritz Diesterwleg.

*ANSELMO, María, **Metodología especial para la enseñanza secundaria,** Lima, Bruño, 1941.

APEL, Max, **Wie studiert man Philosophie?,** Stuttgart, Violet, 1911.

*ARANGUREN, José Luis, "La enseñanza de la Ética", **R.E.**, 1954, n. 26.

"Arbeitsgemeinschaft der Lehrerschaft einer Schule". in **Ph.Ü.**, II, n. 2-3.

ARON, M.R., "Document accompagnant l'émission n. 3: Philosophie et sociologie", **R.E.Ph.**, a. 15, n. 2 .

*ARTIGAS, J., "Supuestos pedagógicos de la enseñanza de la filosofía en el bachillerato", **R.E.**, 1953 n. 10.

ATHAYDE, Autregésilo, "Mais Filosofía". **Diario de Noticias,** Pôrto-Alegre, 1959.

AUBENQUE, P., "Comment interpreter un ouvrage philosophique?", **R.E.Ph.,** a. 16, n .5.

AUDEBERT, M., "Un probléme de l'explication de textes?", **R.E.Ph.,** a. 10, n. 3.

AURIAN, PIERRE, "Enfance et adolescence", **I.D. C.P.**

AUZIAS, J.M., "Reflexions sur les rapports de la philosophie et l'enseignement technique". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 2.

AVANZINE, G. et DINTGER, L., "Situation de la philosophie dans l'enseignement technique". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 2.

AYME, Annie, "Sur la réflexion philosophique", **R.R.Ph.,** a. 12, n. 5.

BADIOU, Alain et al., "Emissions télévisées: Emission N. 8: Morale et Raison", **R.E.Ph.,** a. 16, n. 4.

BADIOU, A. et HENRY, M., "Emissions N. 1, N. 2 et N. 3. Philosophie et Morale", **R.E.Ph.,** a .16, n. 1.

BAECK, Leo, "Philosophie und Jüdischer Religions - unterricht", **Ph.U.,** I, n. 2.

BAER, J., "Die logische Ausbildung in dem Gymnasium" **Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen,** 59, 1906.

BALLAUF, Theodor, "Philosophieunterricht in der hoeheren Schule", **Philophische Forschung,** X, n. 3, 1956.

BALLAUFF, Theodor, "Philosophieunterricht und philosophische Vertiefung des Unterrichts". **Ballauf Phil.**

BALLAUFF, Theodor, **Philosophie im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht,** Heidelberg, Quelle & Meyer, 1958.

BARY, W. Theodoro de, **"Approaches to the Oriental Classics, Asian Literature and Thougth in General Education.** New York, Columbia University Press, 1959.

BARREAU, H., "La philosophie en propédeutique", **R.E.Ph.,** a. 13, n. 5.

BARTH, P., "Die philosophische Propaedeutik in den hoeheren schulen". **Zeitschrift für paedagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene,** 1910.

BARTHELEMY - MADAULLE et LAUGA, "La coordination des enseignements philosophique et littéraire", **R.E.Ph.,** a. 6, n. 4.

BARTHELEMY, Madeleine "Littérature et philosophie", **R.E.Ph.,** a. 5, n. 5.

*CIRELLI, Alberto D., "Metodología de la enseñanza de la filosofía desde el punto de vista antropológico", **Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía,** Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1949.

CITANNA, Corrado, **Tesi di storia della filosofia ad uso delle scuole medie superiori,** 3a. ed. Siracusa, ed. Ciranna, 1958.

CLEVEN, W., "Richtlinien für den Philosophieunterricht an hoeheren Schulen". **Religion und Weltanschauung,** 2, 1956.

COHEN, J.W, "The Role of Philosophy in General Education". **Journal of Philosophy,** 44, 1947.

COLIN, Pierre, "Role de l'enseignement de la philosophie dans l'evolution psychologique et spirituelle des adolescents". **E.R.D.,** 36.

Colloque de 23 Janvier 1958. La philosophie., Academie de Rennes. Centre Regional de Documentation Pédagogique.

Colloque des Professeurs de Philosophie de l'Academie de Paris, reunis au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres. Paris, Publication de l'Institut Pédagogique National, 1959.

"Comment lire Bergson?". **R.E.Ph.,** a. 1, n. 4-5.

"Composition française et dissertation philosophique". **R.E.Ph.,** Paris, a. 6, n. 5-6.

"Concours de l'Agrégation de Philosophie en 1836". **R.E.Ph.,** a. 8, n. 6.

CONCHE, M., "A propos de l'enseignement socratique dans l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.,** a. 6, n. 2.

***I. Congreso de Filosofía y Filosofía de la Educación, convocado por la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad Central,** Quito, Ed. Casa de la Cultura Ecuatoriana, 1954.

"Coordination philosophie-littérature (position prise par la Reg. de Bordeaux))." **R.E.Ph.,** a. 6, n. 4.

CORBETT, J.P., "Teaching Philosophy Now". Archambault, R.D., **Philosophical Analysis and Education.** London, Routledge and Kegan Paul, 1966.

COSTILHES, J., "Les colloques concernat l'enseignement de la philosophie: Journée de Paris". **R.E.Ph.,** a. 3, n. 9.

COSTILHES, J. et ROY, M., "L'enseignement des Sciences naturelles et celui de la Méthodologie". **R.E.Ph.,** a .2, n. 2.

COSTILHES, J., "Les moyens auxiliares de l'enseignement philosophiques". **R.E.Ph.,** a. 1, n. 2-3.

COURNOT, "Que l'enseignement de la philosophie ne peut être qu'obligatoire". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 5.

CREUSOT, J., "Le bilan d'un trimestre de philosophie". **R.E.Ph.**, a. 5, n .9.

CROISSANT, Jeanne, "Dialogue sur l'enseignement de la morale". **M.E.**, n. 11.

CROISSANT, Jeanne, "La moralité comme trait distintif de l'homme dans un texte de Cicéron". **M.E.**, n. 30.

CROISSANT, Jeanne, "Le problème de l'enseignement de la morale laïque". **M.E.**, n. 33-34.

CROISSANT, Jeanne, "Raison, sentiment et morale naturelle, à propos d'un texte de Voltaire". **M.E.**, n. 15.

CRUZ COSTA, J., "A situaçao do ensino filosófico no Brasil". **A.E.**,

*CRUZ, H.M., "El problema de la estructura y método de la enseñonza de la filosofía en la Universidad". **R.E.**, n. 2, 1952.

*Cuba. Ministerio de Sducación. Superintendencia Genral de la Segunda Enseñanza. **Circular técnica sobre la enseñanza de la asignatura de Introducción a la Filosofía en los institutos de Segunda Enseñanza.** La Habana, 1951.

CHARLIER, B., "La classe de Sciences expérimentales doit-elle être maintenue?". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 1.

CHARRITIUS, Franz, "Zur philosophischen Propaedeutik". **Z.D.U.**, 28.

*CHAVEZ, Ligdano, "La enseñanza y función de la Filosofía en Colegios (Liceos o Institutos de segunda enseñanza) y Universidades Latinoamericanas". **I.C. Fil.**, Quito, Ecuador, 1954.

CHEVALIER, Ludwig, **Über den Unterricht in der philosophischen Propaedeutik an Oesterreichischen Gymnasien.**, Prag. Neustadt, Stephansg., 1885-1887.

CHEVROTON, "L'enseignement de la philosophie dans les sections techniques". **R.E.Ph.**, a. 13, n. 3.

CHIF, Andrée, "A propos d'un article de Mme. Remy: Réfléxions sui l'enseignement de la morale". **M.E.**, a. 5, n. 17.

DANIELSEN, W., "Philosophie". **Erziehung zum Menschen**, 1954.

D'ARBOUSSE-BASTIDE, "Réponse d'Arbousse-Bastide". **R.E.Ph.**, a. 8, n. 5.

DARROUZET, et al., "L'explication de texte. Sur un même texte (Pascal) trois exemples d'explication", **R.E.Ph.**, a. 6, n. 5-6.

DAUDE, René., "A propos de l'expérience de multiple correction". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 4-5.

DAUDE, René, "La defense de notre enseignement". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 4.

DAUDE, René, "La notation de la dissertation philosophique au baccalauréat". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 4-5.

DAUDE, René, "Un moyen pratique de coordination". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 4.

DAVIS, Harold and DURFEE, Harold A., **The Teaching of Philosophy in Universities of the United States.** Washington, Pan - American Union, 1965.

DAVY, Georges, "L'enseignement de la philosophie". **Encyclopédie Française,** XIX, Paris, Societé Nouvelle de l'Encyclopédie Française, 1957.

DE COSTER, Sylvain, "Le problème de l'enseignement de la morale a l'école primair". **M.E.** n. 33-34.

DEGUY, Michel, "Un certaine option". **E.R.D.** 36.

DEINHAADT, Johann Heinrich, "Uber die Berechtigung der philosophischen Proaedeutik im Gymnasialunterricht". **Brzoskas Contalbibliothek,** 1839, Juniheft.

DEITERS, Heinrich, "Philosophie und Schule", **Ph.U.,** III, n. 1,

DELHOMME, M., "Sur l'unité de l'enseinement de la philosophie". **R.E.Ph.,** a .1, n. 2-3.

DEMPE, Hellmuth, "Die sokratische Méthode im Philosophieunterricht der hoereren Schule". **P.P.,** 11, n. 1.

DESCHOUX, "Sur la fonction fondamentale de l'enseignement philosophique". **R.E.Ph.,** a. 4, n. 1-2.

DEUNERF, F., "Die erste Logikstunde". **Zeitschrift für das Gymnasialwesen,** 1912.

DEVAUX, André A., "Breves notes sur l' enseignement philosophique en propedeutique", **E.R.D.** 36.

DIRIE, Madeleine, "Nous interrogeons trop". **I.D., C.P.,** a. 22, n. 62.

*DOMINGUEZ CABALLERO, Diego, "Importancia de los cursos de Introducción a la Filosofía en el programa universitario". **I.C. Fil.**

*DOMINGUEZ CABALLERO, Diego, "La enseñanza de la Filosofía en Iberoamérica". **Primer Symposium Iberoamericano de Filosofía,** Guatemala, Ed. del Ministerio de Educación Pública, 1961, y en **Actas del Segundo Congreso Extraordinario Interamericano de Filosofía,** San José, Imprenta Nacional, 1962.

*DOMINGUEZ CABALLERO, Diego, "La filosofía en los planes de estudios de Licenciatura o profesorado de Pedagogía". **I.C. Fil.**

*DOMINGUEZ CABALLERO, Diego, "La situación de la Filosofía en la Universidad Latinoamericana". **I.C. Fil.**

DONNDORF, Johannes, "Jugend im Kampf um die Weltanschauung". **Ph.U.,** III, n. 2.

DREVET, A., "Coordinations", **R.E.Ph.,** a. 1, n. 1.

DREYER, Johannes, "Die Philosophie im evangelischen Religiosunterricht". **Ph.U.,** I, n. 2.

DREYFUS, Dina, "Comment adapter notre enseignement aux classes nombreuses (une experience en lettres superieures). **R.E.Ph.**, a. 1, n. 4-5.

DREYFUS, Dina, "Emissions télévisées" **R.E.Ph.**, a 15, n.n. 2 y 6; a. 16, n.n. 1 y 6.

DREYFUS, Dina, "La philosophie peut-elle s'enseigner? ou la mauvaise concience' du professeur de philosophie", **R.E.Ph.**, a. 2, n. 5-6.

DREYFUS, Dina, "L'enseignement philosophique". **Les Temps Modernes**, n. 235, Dec. 1965.

DREYFUS, Dina, "Lettre à un élève", **R.E.Ph.**, a. 9, n. 5-6.

DREYFUS, Dina, "Quelles sont les connaissances théoriques que l'on est en droit d'exigir d'un candidat au baccalauréat de Philosophie?" **R.E.Ph.**, a. 4, n. 5-6.

DROVET, Jacques, "De quelle interrogation a quel dialogue?", **I.D., C.P.**

DUCASSE, Curt J., "Logic", **Ph.Am.Ed.**

DUCASSE, Curt J., "Philosophy in General Education", **Ph.Am.Ed.**

DUCASSE, Curt, J. et al., "The teaching of Philosophy. Things that can be done". **Ph.Am.Ed.**

DUFRENNE, Mikel, "Comment faut-il entendre la liberté du professeur? **R.E.Ph.**, a. 1, n. 2-3.

DUFRENNE, Mikel, "La philosophie peut-elle s'enseigner? Réponse à Mme. Dreyfus". **R.E.Ph.**, a. 3, n. 2-3.

DUMONT, M., "Etude d'un sujet de dissertation". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 3.

DUPREEL, Eugene, "La morale entre la Science et la Philosophie". **M.E.**, n. 12, 1953-1954.

DURAND, G., "Culture philosophique pour tous". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 4.

DURAND, G., **Recherches Pédagogiques. Enseignement de la Philosophie. Colloque de Bordeaux. 5-6 Février 1959. Rapport préparatoire de synthese des réponses au questionnaire.**

DÜRRHEIM, Walfgang, **Der Philosophieunterricht in der Bildungsschule.** Wien, Oesterreichischer Bundes Verlag, 1956.

ECHAVIDRE, Pierre, "Une expérience d'interrogation". **R.E.Ph.**, a. 8, n. 1.

*ECHEVARRIA, José, **La enseñanza de la Filosofía en la Universidad Hispanoamericana.** Washington, Unión Panomericana, 1965.

EHLERS, Karl, "Anregungen zur programmgestalung philosophischer Forbildungskurse für Lehrer hoeherer Lehranstalten". **Ph. U.**, III, n. 1.

EHLERS, Karl, "Gliederung und Aufbau des Philosophieunterricht" **M.H.Sch.**, 30, 1931.

EHLER, Karl, "Philophische Woche in Ouedlinburg (vom 12 bis 17 Janúar 1931)". **Ph.U.**, II, n. 1.

EILERS, Konrad, "Philosophie und Schule", **Philosoph. Monatshefte der Kantstudien**, 1926, 1.

EILERS, Konrad, **Zur philosophischen Bildung der hoeberen Schule.** Rostock, Boldt. 1912.

EICHLER, W. und SPECHT, Minna, **Leonard Nelson zur Gedachnis.** Frankfurt am Main-Goettingen, 1953.

EICHHOFF, "Über den propaêdeutischen Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien", **Zeitsehrift f. d. Gymnasialwesen,** a. 7, 1853.

EMERCIANO, María do Socorro Zordão, "Contribuçao à Didatica da Filosofía". **A.E.**

"Emissions de philosophie pour l'année 1966-67, Deuxieme série: le travail". **R.E.Ph.**, a. 17, n. 3.

"Emissions de philosophie pour l'année 1966-1967". **R.E.Ph.**, a. 17, n. 4.

"Empfehlungen für den Unterricht in Philosophie". **P.P.**, n. 3, 1959.

ENGERT, H., "Die philosophische Propaedeutik in Oberprima als eine Hinführung zur philosophischen Problemstellung", **Neue Jahrbücher für Paedadogik,** 38.

"Enquête de la Régionale de Bordeaux sur l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.**, a. 16, n. 3.

ERNST, Erwin, "Lehrgang über die philosophischen Arbeitsgemeinschaften und ihre wissenschaftlichen Grundlagen". **Ph.U.**, III, n. 1.

ERNST, Erwin, "Philosophischen Arbeitsgemeinschaft der Lehrerchaft einer Schule". **Ph.U.**, II.

EYMARD, Maurice, "Images, disques, films". **I.D., C.P.**

EUCKEN, Rudolf, "Was sollte zur Hebung philosophischer Bildung geschehen?", **Gesammelte Aufsatze zur Philosophie und Lebensanschauung.**, Leipzig, Dür,1903.

FALBRECHT, F., "Von Thales bis Platon. Ein Beitrag zur philosophischen Propaedeutik am Gymnasium". **Vierteljahresschrift für philosophische Paedagogik,** 2, 4, a. 1.

FALCUCCI, Clément, **L'enseignement de la philosophie dans les écoles normales.** Paris, Publication de l'Institut Pédagogique National, 1959.

FEIGEL, Theodor, "Neuere Dichter im Philosophieunterricht". **Ph.Sch.**, I, 1929-30.

FEIGEL, Theodor, "Phaidon in der philosophischen Arbeitgemeinschaft". **Ph.Sch.**, II, 1930-1931.

FEIGEL, Friedrich Karl, "Schiller als Philosoph und die philosophischen Arbeitsgemeinschaften an hoeheren Schulen". **Ph.Sch.**, I, 1929-30.

FELDMANN, Joseph, **Praktische Winke für den Philosophieunterricht an hoeheren Schule**, Paderborn, Sehoeingh. O.J.

FELDT, E., "Zum Philosophieunterricht auf hoeheren Schuele". **H. Sch.**, 8, 1955.

FERNKORN, Karl María, "Geld, eine propaedeutische Zwiesprache, **Ph. Sch.**, III, 1931.

FESTRAETS, A., "L'enseignement de la physique et les humanités". **M.E.**, n. 10, 1953-1954.

FEY, Eduard, "Der italianische Philosophie unterricht", **P.P.**, 12, n. 9.

FEY, Eduard, "Der philosophieunterricht in der Abschlussklasse des franzoesischen Gymnasiums", **P.P.**, 11, n. 1.

FEY, Eduard, "Die Loesung des didaktischen Problems im Philosophieunterricht. **P.P.**, 12, n. 9.

FEY, Eduard, "L'association pour le développement de la philosophie dans le Lycée allemand". **R.E.Ph.**, a. 13, n. 4.

FILIPPI, U., "Un raisonnement de cinematique relativiste dans les classes terminales". **R.E.Ph.**, a. 6, n. 2.

FINK, Eugen, "The Theaching of Philosophy in Germany". **Unesco Phil.**

FLACON, H., "La recherche en commun", **I.D., C.P.**

FLEIG, Paul, "Die Philosophie in unserer Simultanschule", **SüdWestdeutsche Schulblaetter**, 1931.

FLEIG, Paul, "Einführung in die Ethik durch Sokrates". **Ph. Sch.**, III, 1931.

FLEIG, Paul, "Einführung in die ontologische und erkenntnistheoretische Problematik durch die eleatische Philosophie". **Ph. Sch.**, V, 1933.

FLEMING, W.G., **A follow-up Study of Atkinson Students in Certain Non-Degree Courses of Further Education beyond Seccondary School.** Toronto, Univ. of Ontario, 1960.

*FLORES UGARTE, Hugo, **Metodología Pedagógica especial de la filosofía y las ciencias sociales.** Cuzco, Ed. Rozas, 1957.

FREITAG, Otto, "Philosophie und hoeheren Schule". **Kantstudien**, 26, 1921.

FREITAG, Otto, "Wie kommt die Aussenwelt in mein Bewusstsein?". **Ph.U.**, IV, n. 1.

FREMINE, Robert, "Interrogation et situation", **I.D., C.P.**

FREUND, Hans, "Die Wasfrage oder das Wesen. Ein Vorschlag für eine Unterrichtsstunde", **Ph.Sch.**, V, 1933.

FREYER, P., **Beispille zur Logik aus der Mathematik und Physik.** Berlin, Weber, 1899, 2a. ed.

FRICK, G., "Definitionsübungen in Prima". **Z.D.U.**, 1903.

FRIEDRICH, E., "Lehr von den Urteilsformen in Prima", **Paedagogisches Archiv,** 1905.

FROHN, Robert, "Deutsch-und Philosophieunterricht in ihrer wechselseitigen Beziehung. **Wirkendes Wort,** a. 2, n. 1, 1951-1952.

*FRUTOS, C.E., "La enseñanza de la Filosofía", **R.E.** n. 17.

*FRUTOS, C.E., "Sobre la enseñanza de la filosofía en el bachillerata". **R.E.,** n. 10.

FUCHS, Hans, "Die Philosophie in unserer Arbeitsgemeinschaft", **Verstehen und Bilden,** 1925.

GAILLARD, Fernand, "Le mot interrogation et la chose", **I.D., C.P.**

GALLIE, W.B., "Philosophy in modern universities". **Universities Quarterly,** 8, n. 2, 1954.

GALVAO, Oceanira, "A Filosofia na Escola Secundária". **Escola Secundária,** Cades, n. 3.

GANDILLAC, Maurice de, "La philosophie au concours de Saint-Cyr". **R.E.Ph.,** a. 3, n. 1.

*GAOS, José, **La filosofía en la Universidad, México,** Universidad Nacional Autónoma de México.

GARAUDY, R. et GUILLEMAIN, B., "Compte rendu de l'enquête instituée par la Régionale de Paris sur L'état de l'enseignement de la philosophie", **R.E.Ph.,** a. 5, n. 3-4.

GARRETT, Leroy (ed), **Philosophy in High School. A Report on the Lilly Endowment - Mac Murray College Project in Philosophy at Jacksonville (Illinois) High School.** Jacksonville, Mac Murray College, 1960.

GARRETT, Leroy, "The Lilly - Mac Murray Project in Philosophy at Jacksonville (Illinois) High School". **Philosophy in High School,** ed. by Leroy Garret, Jacksonville, Illinois, Mac Murray College, 1960.

GEBHARDT, Karl, "Spinosa in der Schule". **Ph.U.,** I.

GENICOT M. J., "Une leçon de la classe de cinquième. L' observation". **M.E.,** a. 8, n. 31-32.

GEYER, Paul "Zur Reform der philosophischen Propaedeutik". **M.H.Sch.,** I, 1902.

GILLE, A., "Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip? Ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propaedeutik:.. L.L., VII, 1904.

*GILSON, E., et al., "Selección de comentarios de un texto del **Discurso del Método** de Descartes". A. Salazar, **Lecturas filosáficas,** anexo 3.

GIRAUDON, M., "A propos des explications de textes". **R.E.Ph.,** a 3, n. 6.

GOSSGEN, W., "Zum Streite für und wider die philosophische Propaedeutik". in **L.L.**, n. 78, 1904.

GOBLI, "Séance de révision en Philosophie", **I.D., C.P.**

GOEBEL, K., "Über die Lektüre des Platon in der Schule und einiges andere", **Neue jahrbucher für d. klass. Altertum.** 1903.

GOLLOB, Eduard, **Zum Unterricht in der Logik.** Olmütz, K.K. deutsches Staatsgymnasium, 1897.

*GOMEZ ALONSO, Paula, **¿Por qué, para qué y cómo se estudia hoy filosofía,** México, Universidad de Michoacan de San Nicolás de Hidalgo, 1962.

GOURINAT, "Pourquoi faut-il lire des textes philosophiques?". **R.E.Ph.,** a. 16, n. 5.

GOUVEIA, José Numes, "Problemas da Filosofia e seu ensino". **Escola Secundária,** Cades n. 1.

GRANGER, G., "Philosophie et sciences de l'homme". **R.E.Ph.,** a. 16, n. 5.

GREBE, Wilhelm, "Grundsaetzliches zum philosophischen Unterricht". **M.H. Sch.,** 30, 1931.

GREBE, Wilhelm, "Jugend und Philosophie". **Ph.U.,** II.

GRENZMANN, Wilhelm, **Philosophieunterricht in der hoeheren Schule.** Münster, Münsterverlag, 1930.

GRENZMANN, Wilhelm, **Philosophieunterricht in der hoeheren Schule.** Bonn, Dümmler, 1946.

GRIBENSKI, M. et LAUBIER, G., "Une interference entre la Physiologie et la Psychologie: L'étude des reflexes". **R.E.Ph.,** a. 2, n. 2-3.

GROEBEL, P.,"Geschichte der Philosophie im chemischen und physikalischen Unterricht hoeheren Lehranstalten". **L.L.** n. 90, 1906.

GRONAU, Karl, "Geschichtsphilosophische Probleme im Unterricht der Oberstufe". **Ph.Sch.,** 1930-1931.

GRONAU, Karl, "Idee und ideal (Unter dem Gesichtspuhkte der philosophischen Propaedeutik)". **Ph.U.,** III, n. 1, 1930.

GRONAU, Karl, "Vertiefungsstunden über staatsphilosophische Probleme". **Ph. U.,** I.

GUILHEM, Jean et BELLIOT, Henri, "Ce que pensent de l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 3.

GUILLEMAIN, B., "L'enseignement de la philosophie aux futurs professeurs d'éducation physique". **R.E.Ph.,** a. 7, n .3.

GUILLEMAIN, B., "Les techniques de l'argumentation et la pédagogie" **R.E.Ph.,** a. 11, n. 8.

GUILLERMIT, L., "La coordination le l'enseignement des Lettres et de la Philosophie, dans les classes de preparation aux E.N.S. de Saint - Cloud et de Fontenay". **R.E.Ph.**, a. 6, n. 4.

HACKS, "Über den Unterricht in der philosophischen Propaedeutik bes, an Oberrealschulen". **Zeintschrift f. lateinlose hoeheren Schulen.** a. 15, 1904.

HAEGER, K.A., "Die Grundlagen der Naturwissenschaften". **Stoffer Auf.**

HAEGER, K.A., "Die philosophische Anthropologie im Unterricht". **P.P.**, n. 9, 1957.

HAEGER, K.A., "Die Existenzphilosophie im Philosophieunterricht", **Stoffer Auf.**

HAEGER, K.A., "Die Wissenschaftslehre im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

HAEGER, K.A., "Einführung in die Philosophie von einem Einleitungswerk der Gegenwart her". **Stoffer Auf.**

HAEGER, K.A., "Geschichts - und Staatsphilosophie im Unterricht". **Stoffer Auf.**

HAEGER., K.A., "Philosophie als Schulfach" n. 4, 1956.

HAEGER, K.A., "Philosophische Anthopologie im Unterricht". **Stoffer Auf.**

HAEGER, K.A., "Philosophischer Unterricht und politische Erzichung", **Stoffer Auf.**

HAEGER, K.A., 'Psychologische Fragen im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

HAEGER, K.A., "Die Praxis des Philosophieunterrichts. Stoffeinteilung, allgemein". **Stoffer Auf.**

HAGEN, Benno von, "Philosophische Texte im griechischen und lateinischen Unterricht". **Ph. Sch.**, V, 1933.

HAHNE, Heinrich, **Probleme des Philosophie-Unterrichts** Stuttgart, Ernst Klett Verlag.

Hahne, Heinrich, "Was soll man lesen, die Klassiker oder die Modernen? **P.P., 11, n. 1, 1957.**

HAJEK, Siegfried, "Über die dreifache Gestalt des Philosophierens in der Schule", **P.P.**, 11, n. 1, 1957.

HAJEK, Siegfried, "Über die Bezihungen zwischen Deutschunterricht und Philosophie". **Wirkendes Wort**, n. 2, 1954.

HAMMERLY DUPUY, Daniel, "Importancia de la enseñanza de la historia y la filosofía de las religiones". **I.C.Fil.**

HAPPOLD, F.C., "Sixty form philosophy". **Time Educational Suplement**, 4 December, 1948.

HAPPOLD, F.C., "Technique of testing". **In Times Educational Supplement,** 20 December, 1957.

HARTKE, Wilhelm, "Der altsprachliche Unterricht und die Philosophie". **Ph.U.,** I, n. 2, 1930.

HÄUSEL, H., **"Die philosophische Propaedeutik und die Platolektüre in Prima".** Linden, Keiserin Anguste — Victoria Gymnasium, 1895.

HEBART, J. Fr., "Über den Unterricht in der Philosophie auf den Gymnasien und Vorbereitung der Philosophie auf der obersten Klasse .eines Gymnasiums". **Saemtl. Werke. Hrsg. V. Hartenstein,** Bd. 11.

HECK, E., "Die Analogie des Seins". **Stoffer Auf.**

HECK, E., "Der Philosophieunterricht in Katolischer Sicht". **Stoffer Auf.**

HACKMANN, Gustav, "Das sokratische Gespraech, die Wahrheit und die Toleranz". **Leonard Nelson zum Gedaechnis,** hrgb. v. Minna Specht und Willi Eichler.

HEIDSIECK, F., "L'enseignement de la philosophie: l'enjeu de la réflexión". **R.E.Ph.,** a. 4, n. 3-4.

HEINEBACH, Hans - Rudolf, **Zur philosophischen Propaedeutik, eine Anregung zur Einflechtung Spekulativer Elemente in den Realschulunterricht.** Chemnitz, Pickenhahn. 1906.

HEINE, Gerhard, "Entwicklung allgemeiner Begriffe im Anklang an Schillersche Gedichte (Ein Beitrag zur philosophischen Propaedeutik)". **Jahnesbuch der Herzogl Karls - Gymnasium, Bernburg,** 1902-1903.

HEINEMANN, Theodor, "Philosophieunterricht am mathematisch naturwissenschaftlichen Gymnasium". **P.P.,** 11, n. 1, 1957.

HENDEL Charles. W., "The History of Philosophy" **Phi.Am.Ed.**

HENDEL CHARLES, W., "The Teachers of Philosophy and the Graduate School", **Ph.Am.Ed.**

HENNUY, G., **Pédagogie du cours de morale (Methodologie, realisation, perstives),** Bruxeles, Imfr. Arondstond, 1960.

HENRIOT, J., "Pour un enseignement de la Philosophie de l'art". **R.E.Ph.,** a. 2, n. 4.

*HERNANDEZ, Angel G., "La enseñanza y la función de la Filosofía en Colegios (Liceos o Institutos de Segunda Educación) y Universidades latinoamericanas". **I.C.Fil.**

HERRMANN, Christian, Bericht Über den Kongress für Philosophischen Unterricht (10 und 11, Oktober 1929, in Berlin)". **Ph.U.,** I, n. 1, 1930.

HERTRICH, M., et al. "Ce que pensent de l'Enseignement de la Philosophie". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 5.

HERZ, Kurt, "Philosophie, Schule und Philosophie in der Schule". **M.H. Sch.,** 28, 1929.

HEUKE., **Beitraege zum Unterricht in der philosophischen Propaedeutik.** Bremen, Gymnasium, 1904.

HEYDE, Johannes Erich, "Die philosophischen Arbeitsgemeischaften. Erfahrungen und Vorschlage". **Verhandlungen der 56 Versammlung deutscher Philologen und Schulmaenner zu Goettingen.**

HILL. R.C. and SCHWAB, J.J., "Philosophie, Form and Method: an introductory Comment". **Journal of General Education,** 7, 1953.

HILLAIRET, P., "La notation au Baccalauréat". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 3.

HOF, Walter, "Ideenverstandnis dnd Ideegesichte. Moeglichkeiten des Zusammenwirkens von Philosophie - und Deutschunterricht". **P.P.,** n. 2, 1960.

HOFFWAN, Friedrich G., "Einführung in die Kunst des Definierens", **P.P.,** 11, n. 9, 1957.

HOLZMÜLLER, G., "Über eine neue philosophische Propaedautik auf naturwissenschaftlicher Grundlage als Beitrag zur Schulreform". **Zeitschrift für d. lateinlose hoehere Schulen,** 1900, a. 11.

HORBURGER U., Simonic, **Philosophischer Einführungs Unterricht,** Wien, 194B.

HOFLER, Alois, "Die Philosophie als besonderen Unterrichtsgegenstand der Gymnasien". **Humanistisches Gymnasium,** a. 5.

HOEFLER, Alois, "Zur Reform der philosophischen Propaedeutik". **Z.O.G.,** 1890.

HOFFMANN, Ernest, "Die Denkform der vorsokratischen Philosophie". **Ph.U.,** I, n. 3, 1930.

HUBNER, Walter, "Der Unterricht in der neueren Sprachen und die philosophie". **Ph.U.,** I, n. 2.

HUEMER, R., "Aristóteles und seine Bedeutung für die philosophische Ausbildung der Jugend". **Z.O.G.**

HUGER, Edgar, "Funktionsziele des Philsophieunterrichts" in **P.P.,** n. 3., Maerz, 1959.

HUISMAN, DENIS, **Guide de l'Etudiant de Philosophie.** Paris, Presses Universitaires de France, 1956.

HUNGER, Edgar., "Was heisst philosophische Vertiefung des Unterrichts?" **P.P.,** 11, n. 9, 1957.

HUPFELD, Friedrich, **Wie Kann der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden?** Elberfeld, Gymnasium, 1904.

HUSSON, León et DAUDE, René, "La notation de la Dissertation philosophique au Baccalaureat". **R.E.Ph.,** a. 4, n. 1-2.

HYPPOLITE, M.J., "Document accompagnant l'émission n. 1: La philosophie et son histoire". **R.E.Ph.,** a. 15, n. 2.

IASSOS, S.J., "O ensino da Filosofia nos cursos Secundarios da Italia". **Verbum,** Universidade Católica, Rio de Janeiro, 8, n. 3, 1951.

IMBERT, Claude, "L'histoire de la philosophie dans l'enseignement secondaire". **E.R.D. 36.**

IMBERT, Claude, "Réponse à quelques amies que commencent à enseigner". **R.E.Ph.**, a. 16, n. 2.

IMBERTY, Anne Marie, "Interrogation et classes pléthoriques". **I.D., C.P.**

"Instructions relatives à l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.**, a. 9, n. 2.

ISSMAN, Samuel, "Les définitions en philosophie et en morale". **M.E.**, a. 5, n. 17.

JACOB, Jean, "Philosophie et culture générale". **R.E.Ph.**, a. 8, n. 6.

JACOBY, Kurt, "Der Zufall als philosophisches Problem im Geschichtsunterricht". **Ph. Sch.**, II, 1930-1931.

JACOBY, Kurt, "Geschichtsphilosophie im Unterricht". **Ph.Sch.**, IV, 1932.

JALABERT, H., "Le problème de Dieu". **R.E.Ph.**, Paris, a. 8, n. 1.

JARZ, Konrad, **Über die philosophische Propaedeutik als geeignetste Disziplin für die Konzentration des gymnasialen Unterrichts.** Wien, 1882.

JERPHAGNON, Lucien, "Crise de la philosophie". **E.R.D. 36.**

JERUSALEM., Wilhelm, **Zur Reform des Unterrichts in der philosophischen Propaedeutik.** Nikolsburg, 1885.

JOHANNSEN, Hermann, **Grudzüge der philosophischen Propaedeutik.** Berlin, Weidmann, 1902.

JOLIVET, Jean, "Du contenu possible d'un cours de philosophie". **E.R.D. 36.**

JONAS, Richard, "Deutsch und die philosophische Propaedeutik **Jahresberichte f.d. hoehere Schulwesen,** a. 1, 1886.

JONAS, Richard, **Die Philosophie in der hoheren Schule,** Berlin, Weidmann 1903.

JORDAN, Bruno, "Problemergriffenheit als Aufgabe des philosophischen Unterrichts". **Ph.U.**, III, n. 2.

"Journées de Bordeaux". **R.E.Ph.**, a. 9, n.3.

"Journées de coordination entre l'enseignement de la Philosophie et celui de l'histoire". **R.E. Ph.**, a. 2, n. 1, et a. 3, n. 5-6.

"Journées de coordination entre la philosophie et les sciences naturelles". **R.E.Ph.**, a. 6, n .4.

"Journées de coordination entre l'enseignement de la philosophie et l'enseignement des mathématiques". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 4-5.

"Journées de Dijon". **R.E.Ph.**, a. 9, n.3.

"Journée de la Morale laïque". **M.E.**, a. 12, n. 45-46.

"Journées nationales de coordination entre l'enseignement de la philosophie et celui des sciences naturelles". **R.E.Ph.**, a. 1, nn. 1 y 6, a. 2, n. 2-3.

"Journées Nationales de cordination entre l'Enseignement de la Philosophie et l'Enseignement du Français". **R.E.Ph.**, a. 6, n. 5-6.

"Journées nationales d'études pédagogiques des professeurs de philosophie". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 2-3.

JÜNEMANN., "Zur Wiedereinführung der philosophischen Propadeutik". **Gymnasium**, 22, 1904.

JUNGIUS, Joachim, "Über den propaedeutischen Nutzen der Mathematik für das Studium der Philosophie", **Beitrage zur Jungius** - Forschung, 1929.

KAMINSKI, Willy, **Zur philosophischen Propadeutik innerhalb des deutschen Unterrichts**, Bromberg, 1912.

KANNING, Fritz, "Philosophische Arbeitsgemeinschaften und Philosophie im Unterricht", **M.H.Sch.**, 30, 1931.

KAPPES, M., **Die philosophische Bildung unserer Gelehrtenberufe.** Münster, 1892.

KARDOFF, H., "Ursprünge der Seelenforschung - ein Thema für philosophie Unterricht". **H.Sch.**, n. 5, 1952.

KERRL, Theodor, **Welche Bedeutung hat die philosophische Propaedeutik für die Bildung und insbesondere für Lehrerbildung?** Gotha, Thienemann, 1907.

KESSELER, Kurt, "Die Notwendigkeit und die Aufgaben des philosophischen Unterrichts in dur hoeheren Schulen. **Zeitschrift für die Reform der hoeheren Schulen**, 1916, Jg. 28.

KESSELER, Kurt, "Paedagogik und philosophische Propaedeutik". **Die hoeheren Maedchenschulen**, 26, 1913.

KESSELER, Kurt, Zur philosophischen Durchdringung des Unterrichts". **Deutsches Philologenblatt**. a. 34, n. 21-22, 1,926.

KHODOSS, Claude, "Enseignement philosophique ou vulgarisation scientifique?" **R.E.Ph.**, a. 1, n. 1.

KHODOSS, Claude., "Littérature et expérience humaine". **R.E.Ph.**, a. 7, n. 4.

KHODOSS, Claude, "Ou les mystères d'un programme". **R.E.Ph.**, a. 7, n. 3.

KHODOSS, Claude, "L'exercice de correction. Compte rendu". **R.E.Ph.**, a. 4, n. 3-4.

KHODOSS, Claude, "Suppression et rétablissement de l'agrégation de philosophie". **R.E.Ph.**, a. 11, n. 3.

KHODOSS, C., et ,F. "Que pouvons - nous enseigner des géométries non - euclidiennes". **R.E.Ph.**, a. 5, n .2.

KHODOSS, F., "Les lectures dans classes de philosophie". **R.E.Ph.**, a. n. 3. et n. 5.

KHODOSS, F., "L'enseignement de la philosophie une enquête internationale de l'Unesco. Analyse et extracts. **R.E.Ph.**, a. 4, n. 5-6.

KHODOSS et PRIVAULT, "Valeur culturelle des sciences naturelles". **R.E.Ph.**, a. 2, n. 2-3.

KIRCHNER, Egon "Die Behandlung von Platons 'Phaidon' als Beispiel philosophischer Vertiefung in griechischen Unterricht". **Ph.U.**, IV, n. 2-3, 1933.

KIRCHNER, Egon, **Methodik der philosophischen Propaedeutik.** Frankfurt, Diesterweg, 1930, IX.

KIRCHNER, Egon, **Warum ist die Einführung besonderer Fachsitzungen Zur Einführung in die Methodik der philosophischen Propaedeutik notwendig?** Düsseldof, Schwann, 1929.

KIRCHNER, Egon, **Überblick über den gegenwaertigen Stand der Bemühungen um die Theorien und Praxis des philosophischen Unterrichts.** IV, 1932.

KLEIN, A., **Der philosophische Unterricht in der hoeheren Schule.** Düsseldorf, Schwonn, 1929.

KLEIN, I., "Interpretationen Zur Philosophie der Neuzeit (Descartes und Kant)". **Stoffer Auf.**

KLEINKNECHT, Albrecht, **Philosophische Propaedeutik und Faustlektüre.** Goettingen, 1910.

KOEPPNER, K., "Die Umbildung der Ansichten über den Kosmos". **L.L.**, n. 80, 1904.

"KONGRESS der Gesellchaft für Philosopischen Unterricht". **Ph.U.**, II, n. 2-3. 1931.

"KONGRESS der Gesellchaft für Philosophischen Unterricht", **Ph.U.**, III, n. 3, 1932.

KOPPENHAGEN, Walter, ' Philosophie und staatsbürgerlicher Unterricht". **P.P.**, n. 1, 1957.

KOPPERMANN, E., "Der Unterricht in der philosophischen Propaedeutik". **Die hoeheren Maedchenschulen**, 25-26, 1912-1913.

KOREN, Henry J., **Research in Philosophiy: A. Bibliographical Introduction to Philosophy and a few Sugestions for Dissertations.** Duquesne University Press, 1966.

KOERTEL, Alfred, 'Zur Begriffsbestimmung im Logik-unterricht an Gymnasien". **L.L.**, 1905.

KRAENKEL, **Der Unterricht in der philosophischen Propaedeutik.** Lahr, Geiger, 1891.

KRAMM, E., "Über Denkunterricht im allgemeinen und Platons im besonderen". **M.H.Sch.**, 13.

KREISLER, A., "L'Ecole". **R.E.Ph.**, a. 8,n. 6.

KREITMAN, K., "Philosophie und hoehere Schule". **Neues Land**, a. 1, 1957.

KRIPPENDORF, Kurt, "Gesichtsunterricht und Philosophie". **Ph.U.**, I, n. 2, 1930.

KROPP, Gerhard, Philosophie im mathemetischen Unterricht", **Ballauf. Phil.**

KRUG. "Die induktion im chemischen Unterrich". **Jahresber, d. Realgymnasium**, Barmen, 1901.

KÜHNENANN, E., "Schillers philosophische Schriften im Schul-Unterricht", **M.H.Sch.** 2.

KUNTZE, Friedrich, "Zur philosophischen Propaedeutik". **L.L.**, n. 4, 1929.

KYNAST, Reinhard, "Prolegomena zum Schulunterricht in der Philosophie". **Ph.Sch.**, III, 1930-1931.

L. J. et K. C., "Problèmes de coordination" **R.E.Ph.**, a. 1, n. 6.

"LA CLASSE de philosophie" (Recuil de citations). **R.E.Ph.**, a. 1, n. 15.

"LA CLASSE de philosophie" (documents). **R.E.Ph.**, a .15, n. 1.

LACROIX, Jean, "La philosophie. La classe de Philosophie". **Le Monde**, Paris, 24-25 Janvier, 1960.

LAGARCE, M. et GUYOT, R., "Remarques sur l'Induction". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 4.

LAITAT, Jean, "Les types d'argumentations dans un cours de morale laïque". **M.E.**, n. 33-34, 1960.

LAKEBRINK, Bernhard, **Die Philosophie am altsprachlichen Gymnasium.** Koeln, Universitaetsverlag, 1952.

LAKEBRINK, Bernhard, "Gedanken und Vorschlaege zur Ausgestaltung des philosophischen Unterricht an Gymnasien". **Religion und Weltanschoung**, n. 3-4, 1954

LAMBECK, Gustav. **Die philosophie an den hoeheren Schulen**, Berlin, Teubner, 1916.

LAMBECK, Gustav, "Philosophische Propaedeutik aut naturwissenschaftlicher Grundlage", **68 Jahresbericht des Realgymnasiums zu Barmen**, Steiborn, 1897.

LAMMEL, R., "Die Kraft, ein Kapitel Philosophie der Physik". **Der Mathem und naturwiss. Unterricht**, 5.

LAMEERE, Jean, "Le jeu et L'éducation morale". **M.E.** a. 6, n. 1.

LAMIZET, Georges, "Réponse au questionnaire sur lo classe terminale". **R.E.Ph.**, a. 3, n. 1.

"Lo Morale et la science". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 5.

LANCIEN, J., "Lettre à un Capessien". **R.E.Ph.**, a. **8**, nn. 1, 3, 5 y 6; a. 9, n. 4.

LANTIERI, S., "Sur l'enseignement de la philosophie en «Spéciales»". **R.E.Ph.**, a. 7, n. 5.

La Philosophie. Colloque du 27 Janvier 1958. Academie de Rennes, Centre régional de Documentation Philosophique, 1958.

"Lo philosophie dans les colleges d'enseignement général". **R.E.Ph.**, a. 13, n. 4.

"La philosophie et l'enseignement technique". **R.E.Ph.**, o. 8, n. 3.

"La philosophie a l'Ecole polytechnique". **R.E.Ph.**, a. 8, n. 3.

"La première dissertation de l'année dans la clase de Philosophie". **R.E.Ph.**, a. 2, n. 1.

"La Reforma de la l'enseignement. Les projets ministériel et les positions de l'Association". Paris, Association des Professeurs de Philosophie de l'Enseignement Public. N° spéciel de **R.E.Ph.**, o. 15, 1965.

LATRILLE, "Ein Jahr philosophische Propaedeutik am Reform - Realgymnasium Zu Kiel". **L.L.**, n. 75, 1903.

LAUBIER, Jeon "A propos d'une enquête sur l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.**, a. 3, n. 4.

LAUBIER, Jean, "La Philosophie en Spéciales". **R.E.Ph.**, a. 7, n. 1.

LAUBIER, Jean, "Les difficultés de l'explication du **Discours de la méthode** dans la classe de Philosophie". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 4-5.

LAUBIER, Jeon, "Mathématiques et Philosophie dons la classe de Sciences Expérimentales". **R.E.Ph.**, a. 6, n. 4.

LAUBIER, J., "Sur un chapitre du programme: Déduction et Induction". **R.E,Ph.**, o. 5, n. 1.

L'enseinement de la philosophie, Recherches et Debats du Centre Catholique des Intellectuels Français.. Cahier N. 36. Paris, Librairie Arthéme Foyard, 1961.

LEBRUN, "Psychologie et philosophie". **R.E.Ph.**, a. 11, n. 1.

LEFRANC, Jean, "Le nouveau régime des études de philosophie". **R.E.Ph.**, Paris a. 17, n. 3.

LEHMANN, Gerhard, "Die Frage der echten Bildung in Philosophie und Schule". **Ph.Sch.**, I, 1929-1930.

LEHMANN, Rudolf, "Die Philosophie als Gipfel des hoeheren Unterricht". **Erzichung und Unterricht,** Berlin, Weidmann, 1912.

LEHMANN, Rudolf, "Philosophische Propaedeutik". **Neue Jahrbücher f. Paedagogik,** a. 15, 1912.

LEHMANN, Rudolf, **Über philosophische Propaedeutik.** Berlin, 1900.

LEHMANN, Rudolf, **Wege und Ziele der philosophischen Propaedeutik.** Berlin, Reuther, Reichard, 1905.

LEISEGANG, Hans, "Der Begriff: Eine Schulstunde". **Ph.Sch.,** I, 1929-1930.

LEISEGANG, Hans, "Philosophische Schüleraufsaetze". **Ph.Sch.,** I, 1929-1930.

LEMKE, Werner, "Die Lektüre der **Monadologie** von Leibniz als Einfuhrung in die Metaphysik", **P.P.,** II, n. 1, 1957.

"L'enseignement de la philosophie. Colloque de Bordeaux". **Bulletin Régional d' information Universitaire,** Paris, n. 2, Octobre, 1959.

"L'enseinement de la philosophie et des scincs humaines". **R.E.Ph.,** Paris, a. 10, n. 6, (número especial).

L'enseignement de la Philosophie dans les écoles normales, Reunion des directeurs et directrices d'écoles nomales. Paris, 9 Fevrier, 1959. Paris, Institut Pédagogique.

L'enseignement de la philosophie. Paris, Institut Pédagogique National, Brochure, n. 187.

"L'enseignement de la philosophie et la Télévision". **L'Education National,** Paris, 10 dec., 1964.

"L'enseignement de la Philosophie et la télévision". **R.E.Ph.,** a. 15, n. 2.

"L'enseignement de la philosophie et la télévision (Document accompagnant les émissions 4 et 5". **R.E.Ph.,** a. 15, n. 3.

"L'enseignement de la philosophie et la télévision, (Document accompagnant l'émission n. 6)", **R.E.Ph.,** a. 15. n. 4.

"L'enseignement philosophique en Tunisie, (Documents)". **R.E.Ph.,** a. 14, n. 5.

L'enseignement de Second degré en 1953. Rapports de l'Inspection Générale sur l'Enseignement de la philosophie, des lettres, de l'histoire et de la geographie. Paris, Publication du Centre de Documentation Pédagogique, 1953.

"L'enseignement philosophique dans les classes préparatoires scientifiques". **R.E.Ph.,** Paris, a. 10, n. 1.

"Le questionnaire sur l'enseignement de la philosophie. Appel". **R.E.Ph,.** a. 8, n. 3.

"Les auteurs du programme". **R.E.Ph.**, a. 13, n. 2.

"Les colloques concernant l'enseignement de la philosophie: Jounées de Lyon". **R.E.Ph.**, Paris, n. 6, Août-Septembre, 1959.

"Les colloques concernant l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.**, a. 9, n .3.

Les Journées d'information pour la coordination des enseignements de la Philosophie et des Sciences Physiques dans les classes de Philosophie et de Sciences Experimentales. Paris, Publication du Centre National de Documentation Pédagogique, 1949.

LEUCHTENBERGER, Gottlieb, **Die philosophische Propaedeutik, auf den hoeheren Schulen. Ein Wort zu ihrer Wiedereinsetzung in ihre alten Rechte. Berlin,** Gaertner, 1893.

LEUCHTENBERGER, Gottlieb, **"Idee und Ideal. Ein Stück philosophischer Propadeutik.** Posen, Merzbach, 1893.

LEY, Madre Elisabeth M., "Ensino da Filosofía ou aprofundamento das disciplinas?. **Escola Secudária,** Cades, n. 8, 1959.

"L'Histoire et la Philosophie des Sciences dans l'enseignement". **R.E.Ph.**, Paris, a. 12, n. 5.

LHOSTE, R., A propos du sujet. Qu'est - ce que la philosophie? **R.E.Ph.**, a. 2, n. 1.

LIAUGMINAL, Albin, **L'enseignement de la Morale.** Neuchatel, Editions Delachaux & Niestlé S.A., 1938.

LICHTENSTEIN, Ernest, "Zur Lakturenauswahl unter dem Gesichtspunkt des philosophischen Verstandnisses auf der Schule". **Ph.Sh.**, II, 1930-1931.

LIEBERT, Arthur, **Die Philosophie in der Schule. Berlin-Charlotenburg,** Pan Verlag Rolf Heise, 1927.

LIEBERT, Arthur, "Die 'Bestimmung' des philosophischen Unterrichts". **Ph.U.**, I. n. 1, 1930.

LIEBERT, Arthur, "Philosophie und Paedagogik" **Ph.U.**, I, n. 4-5.

LIETZMANN, Walther, "Philosophie in mathematischen Unterricht der Oberklassen". **Ph.Sch.**, IV, 1932.

LINDNER, G.A., **Einleitung in das Studium der Philosophie.** Wein, Gerold, 1866.

LODETTI BOYER, Milka, "Le philosophie et les livres". **R.E.Ph.**, a. 17, n. 1.

LODETTI BOYER, Milka, "Les interlocuteurs dans l'enseinement". **R.E.Ph.**, a. 13, n. 6.

LODETTI BOYER, Milka, "L'exigence philosophique". **R.E.Ph.**, Paris, a. 16, n. 2.

LODETTI BOYER, Milka, "Méthode et méditation". **R.E.Ph.,** a. 12, n. 2.

LOEPELMANN, Martin, "Die Bedeutung der Philosophie für Künftige Bildungsarbeit in der Schule". **Ph.U.,** IV, n. 2-3, 1933.

LORENTZ, Paul, "Angewandte Philosophie im Deutschunterricht der Prima". **Paedagogischen Archiv,** 56, 1914.

LORENTZ, Paul, "Kulturphilosophische Gedankengaenge im deutschen Unterricht der Prima" in **Neue Jahrdücher f. Paedagogik,** 1915, Jg. 18.

LORENTZ, Paul, "Weltkenntnis und Weltanschauung auf unseren hoeheren Schulen". **Die Grenzboten,** 1913.

LUHMANN, Johan Heinrich, "Aus der Praxis der Behandlung philosophischer Fregon in der hoeheren Schule". **Ph.Sch.,** III, 1931.

MACIEL, Carlos Frederico, "A Filosofia no curso colegial brasileiro". **Problemas do Ensino Secundário,** Recife, 1957.

MACIEL, Carlos Frederico, "Didáctica Especial da Filosofia". A **Tribuna.** Recife, 21-3-59.

MACIEL, Carlos Frederico e DOMINGES de CASTRO, Amélia, "Levantamento bibliográfico de Didáctica da Filosofia". **Revista de Pedagogia,** S. Paulo, n. 9.

MACIEL, Carlos Frederico, "Maritain e o ensino da Filosofia". **Doxa,** Facultade de Filosofia de Pernambuco, n. 9.

MACIEL, Carlos Frederico, "Notas sobre uma pesquisa sobre o ensino secundário da Filosofia". A.E.

MACIEL, Carlos Frederico, "Da ñao - didáctica da Filosofia". **Revista de Pedagogia,** S. Paulo.

MACIEL, Carlos Federico,**Um estudo-pesquisa sôbre o ensino secundário da filosofia.** Centro Regional de Pesquisas Educationais do Recife, 1959.

MACIEL, Carlos Frederico, "Um projeto". **Boletin Mensual do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife,** n. 11, 1958.

MACIEL PINHEIRO FILHO, Nelson, "O ensino da Filosofia no curso secundário". A.E.

MACKINNON, Donald, "The Teaching of Philosophy in the United Kingdom", **Unesco, Phil.**

MADEIROS, Madre Amélia O.S.D., "Esbôço de um plano de curso, seguido de um plano de aula". **Escola Secundária,** Cades, Nº 8, 1959.

MADKOUR, Ybrahim, "The Teaching of Philosophy in Egypt". **Unesco, Phil.**

*NAEZTU, María de, **El problema de la ética. La enseñanza de la moral.** Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras. Instituto de Didáctica, 1938.

MAGER, Karl, "Die philosophische Propaedeutik auf Gymnasien". **Paedagogische Revue**, I, 1840.

*MAGNINO, L., "La enseñanza de la Filosofía en Italia", **R.E.**, n. 10.

MAISONNEUVE, "L'enseignement de la philosophie dans les classes préparatoires à Saint - Cyr". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 2-3.

MANN, Friedrich, **Aus der Mathematik in die Logik. Beitrag zur philosophischen Propaedeutik.** Leipzig, Dichert, 1906.

MARCHAND, J., "La Philosophie dans la France d'outre - mer". **R.E.Ph.**, a. 3, n. 1.

*MARIAS, Julián, "El estudio de la Filosofía en sus textos fundamentales". R.E., n. 10.

MARSCHNER, Günter, "Der Betriebspsychologe in einem modernem Industrieunternehmen". **P.P.**, n. 9, 1957.

MARTIN, Robert, "La première leçon du cours". **R.E.Ph.**, a. 3, n. 1.

MARTIN, Robert, "L'interrogation en philosophie". **R.E.Ph.**, a. 4, n. 3-4.

MARTINEK, Eduard, "Zur Abwcher gegen einen neuen Angriff auf die philosophische Propaedeutik", **Z.O.G.**, 1894.

MARTY, A., Über subjektlose Saetze und das Verhaeltnis der Grammatk zur Logik und Psichologie. in **Vierteljaresschrift für wissenschaftliche Philophie**, 8, 1884.

MASCARO, Carlos Corrêa, "O ensino da Filosofia na escola secundária do Brasil". **Revista de Pedagogia**, S. Paulo, n. 4, 1956.

MATTHES, Heinricht, **Christusreligion oder philosopische Religion?**, Gottingen, Va de hocck: &R., 1925.

MAUGE, G., "Que doit être l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.**, a. 3, n. 2-3.

MAUGE, G., "Sur quelques points de l'enseignement des Mathématiques". **R.E.Ph.**, a. 9, n. 6.

MAUGE, G., "Un exemple de non application du tiers exclu". **R.E.Ph.**, a. 6, n. 3.

MAUGE, et al, "A propos de projets de programme". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 8.

MAUGUE, Jean, "O ensino da Filosofia, suas diretrizes". **Revista Brasileira de Filosofia**, n. 20.

*MAYZ VALLENILLA, E., "La enseñanza de la filosofía en Venezuela". **Revista de Cultura Universitaria, Caracas**, n. 50.

MC QUADE, F.P., How to teach philosophy. **Catholic Educational Review**, 54, 1956.

MEDEIROS, Madre Amélia O.S.D., "Consideraçoes sôbre um plano de curso". **Escola Secundária**, Cades, n. 8, 1959.

MEESE, F., "Die neuen Prüfungsbestimmungen für das hoehere lehramt und die philosophische Propaedeutik an haeheren Schulen". **Deutsches Philologenblatt.**

MEINONG, Alexius, **Über philosophische Wissenschaft und Propaedeutik,** Wien, Hoelder, 1885.

MELZER, John Henry, **Philosophy in the Classroom: a Repport.** University of Nebraska Press, 1954.

MENDONÇA, Eduardo Prado de, "O espírito do ensino da Filosofia". **Escola Secundária,** n. 7, dezembro de 1958.

MESSER, A., **Der radikale Zweifel in seiner Bedeutung für den Philosophieunterricht,** Giesen, Toepelmann, 1920.

MEYER, Friedrick, "La Philosophie au baccalauréat". **La Morale, Juin 30,** 1959.

MEYER, Friedrich, "Über Wert und Methode des philosophischen Unterrichts in der Oberprima der Oberrealschule". **Zèitschrift f. deutsche** Bildung, 6, 1930.

MICHAELIS, A., "Philosophie im Biologeunterricht". **Naturwiss. Werke,** 25.

MILLER, L.G., "Du scepticisme moral", **M.E.,** n. 44.

MILLET, Louis, "Classes de philosophie et seur de la verité". **E.R.D. 36.**

*MINDAN, M.M., "La enseñanza de la filosofía en el nuevo Bachillerato". **R.E.** n. 10.

*MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA: **Planes y Programas para la educación Secundaria.** Lima, Ministerio de Educación Pública, 1961.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de, "Sobre o seminário nos cursos de Filosofia". **Anuário da Faculdade de Filosofia do Recife,** 1957.

*MIRO QUESADA C., Francisco, "Cómo se debe leer a Kant", **Letras,** Lima, n. 21, 1942.

MOOG, W., "Der philosophisch vertiefte Unterricht". **Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Paedagogik,** 1913.

MOOG, W., "Die philosophische Bildung und Schulunterricht". **Nord und Süd,** 473, 1914.

MOORE H. MERRIT and McKEON Richard, "The Teaching of Philosophy in the United States", **Unesco, Phil.**

MORAES FILHO, Evaristo de, "O ensino da Filosofia no Brasil". **Revista Brasileira de Filosofia,** N. 33, 1959.

MOERCHEN, Hermann, "Eine Moeghichkeit, mit Heidegger anzufangen". **P.P.,** 14, n. 2, 1960.

MORFAUX, L. M., "Compte rendu de la Réunion au Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres". **R.E.Ph.**, a. 6, n. 3.

MORFAUX, L.M. "La Philosophie dans les classes terminales". **E.R.D. 36.**

MORGAN, DOUGLAS N., "Philsophy in our public Schools: An invitation to Adultood". **Philosophy in High School,** ed, by Leroy Garret, Jacksonville Illinois, Mac Murray College, 1960.

MOSCH, Erich, "Einführung der Schüler in philosophisches Denken". **Ph.U.**, n. 1.

MOSCH, Erich, "Philosophische Probleme im Mathematikunterricht". **Ph.U.**, 1, n. 2.

MOSSE - BASTIDE, R.M., "Exercices de construction pour les dissertations philosophiques". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 3.

MOSSE - BASTIDE, R.M., KHODOSS, C, et al., "La bibliotheque de classe et son utilisation". **R.E.Ph.**, a. 2, n. 1.

MOSSE - BASTIDE et SINGER, "L'esprit de l'enseignement philosophique". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 2-3.

MOSSE - BASTIDE, R.M., "Réponse à des objetions". **R.E.Ph.**, a. 6, n. 2. Décembre - Janvier, 1956.

MOSSE - BASTIDE, R.M., "Sur la construction d'une disertation", **R.E. Ph.**, a. 5, n. 2.

MOSTINEK, E., "Über philosophische Propaedeutik hoeheren Schulen". **Natur und Schule,** IV, 1906.

MOTTE, Magdeleine, "Témoignage d'un professeur". **I.D., C.P.**

MÜLLER, "Philosophische Propaedeutik im Religionsunterricht der Oberstufe". **Monatsblatt f.d. er. Religions unterricht** 5-6, 1927.

MÜLLER, Hermann Ferdinand, "Platon und die philosophische Propadeutik", **Sokrates, Zeitschrift f.d. Gymnasi alwesen,** 1913.

MÜLLER, Annemerie, "Zur philosophischen Vertiefung des Biologieunterrichts **P.P.**, n. 3, 1959.

MÜLLER. W., "De propaedeutische Logik nach wundt". **Gymnasial-Programm,** Greiz, 1904.

MÜNCH, Rudolf, "Philosopnie im neusprachlichen Unterricht". **Schule und Wissenschaft,** a. 3.

*MUÑOZ. A.A., "La enseñanza de la Filosofía en la Universidad". **R.E.**, Madrid, n. 10.

MURPHY, Arthur E., "Special Courses and Programs of Study". **Ph.Am. Ed.**

MYERS ORVIL, F. et al., "The Role of Philosophy in Junior College Terminal Education (Report of a Committee an the Teaching of

Philosophy in Junior College. Los Angeles city College). **The Junior College Journal,** Nov. 1944, feb. 1945.

NATANSON, J., "Une classe ou l'on n'a rien à faire". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 1.

NATANSON, J., "Propos iconoclastes". **R.E.Ph.,** a. 8, n. 4.

NATANSON, J., "Mise au point". **R.E.Ph.,** a. 9, n. 3.

NATH, U., "Ein Gang durch die neuste Literatur zum Unterricht in der philosophischen Propaedeutik". **Neue Jahrbücher,** 9, Leizig, 1905.

NATHANSKY, Alfred, **Die Verwertung der hellenischen Philosophie im Gymnasialunterricht.** K.K. II deutsches Staatsgymnasium, 1899.

NAULIN et, MORFAU, L.M., "Au sujet des programmes", **R.E.Ph.,**

NEBEL, Arthur, "Aus der Praxis der philosophischen Arbeitgemeischaft. Erfolge und Misserfolge". **Ph. U.,** IV, n. 1.

NEBEL, Arthur, "Ein Jahr philosophische Propaedeutik. Eine Erfahrung und eine Forderung", **Festschrift zur 50 Jaehrigen Jubelfeier der Stadt. Reform-Realgymnasium E. Gardelegen,** 1923.

NEFELD, Kurt, "Das Kausalitaetsproblem im Physikunterricht". **Ph.Sch.,** 1, 1929-30.

NELSON, Leonard, "Die kritische Methode und das Verhaeltnis der Psychologie zur Philosophie". **Abnandlungen der Fries schen Schule.** I Goettingen, 1904 Trad. inglesa en **Socratic Method and Critical Philosophy, by L. Nelson.** New Haven, Yale University Press, 1949.

NELSON, Leonard, "Von der Kunst, zu philosophieren". **Die Reformation der Philosophie,** Leipzig, 1918.

NERICI, Imedeo Giuseppe, "Didáctica especial de filosofía". **M.E.C.** CADES, 1958.

NEUBAUER, Fr., "Die Erziehungsaufgabe des philosophischen Unterricht". **Z.D.U.,** 1919.

NEUDECKER, G., **Die philosophische Propaedeutik an Gymnasien.** Würzburg, R.G., 1880.

NIKAN, N.A., "The Teaching of Philosophy in India", **Unesco, Phil.**

NORRIS, Louis W., "Philosophy is for the Young too". **Philosophy in High School,** ed. by Leroy Garret.

*NOUSSAN, Letry, L., "La filosofía en la escuela secundaria", **Revista de Educación,** La Plata, Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, a. V, n. 7-8, 1960.

OBINO, Aldo, "Reuniões e bibliografias filosoficas". **Corrio do Povo,** S. Paulo, 7-6-58.

ODEBRECHT, Rudolf, "Das Problem der Willensfreiheit als thema des philosophischen Arbeitsunterrichts". **Ph.Sch.,** I, 1929-30.

ODEBRECHT, Rudolf, **Wesen und Ziele des philosophischen Schulunterrichts. Ph.Sch.** I, 1929-1930.

ODINGA, J., "Religion und Philosophie heute". **H.Sch.** n. 5, 1956.

OLIVEIRA, Ney Coe de, "Observaçoes a margen de um pequenos inquérito". **Escola Secundaria,** CADES, n. 4.

OSSOWSKA, Marie, "Morale et Religion". **M.E** n. 30.

OTTMER, "Summa oder Organon". **Der Mathe. und naturwiss. Unterricht,** 5.

OTTO, Max C., "Philosophy in the Community". **Ph.Am.Ed.**

PADIM, Dom Cândido O.S.B., "Diretrizes para o ensino da Filosofia no curso secundario". **Anais do IV Congreso Nacional de Estabelecimientos Particulares de Ensino,** Salvador, 1949.

PAPIN, Cl., "A propos de la réforme du programme". **R.E.Ph.,** a. 10, n. 2.

PASSERON, "Questionnaire à proposer à nos élèves". **R.E.Ph.,** a. 1, n. 2-3.

PATIN, Johann, "Über Philosophische Propaedeutik am Gymnasium". **Pharus, a** 37, 1916.

PAULSEN, Friedrich, "Philosophische Propaedeutik", **Reins Enzyklopaedie,** 1903.

PAULSEN, Friedrich, "Über Vergangenheit und Zukunft der Philosophie im Gelehrten Unterricht" in Zeutralorgan f.d. Interessen des Realschulwessen, 1885.

PELERMAN, Ch., "Scepticisme moral et philosophie morale". **M.E.** n. 44.

PERRAUD, "Note de Mlle.... a la Rég. d'Aix, sur la première dissertation de l'année". **R.E.Ph.,** a. 6, n. 2.

PERRET, G. "L'enseignement de la Philosophie". **R.E.Ph.,** a. 8, n. 4.

PETERS, R. "Religiosunterricht oder philosophische Propaedeutik? Religionsunterricht und philosophische Propaedeutik?", **M.H.Sch.,** III.

PETITE, "L'enseignement de la philosophie et l'avenir du second dégré". **R.E.Ph.,** a. 8, n. 3.

PETREL, Jacques, "Questionnaire à l'usage des classes scientifiques". **R.E.Ph.,** a. 17, n. 1.

PETCH, "Schillers philosophische Gedichte in der Oberklasse". **M.H. Sch.,** III.

PFISTER, "Die philosophische Propaedeutik auf den Gymnasien". **Programm des Gymnasiums Zu Stuttgart,** 1852.

PHILIBERT, Michel, "L'année de philosophie". **R.E.Ph.,** a .7, n. 6.

PHILIBERT, Michel, "L'avenir de la philosophie comme discipline universitaire". **R.E.Ph.**, a. 12, n. 3.

PHILIBERT, Michel, Méthode et théorie de l'explication de textes". **R.E.Ph.**, Paris, a. 5, n. 5-6.

PHILIBERT, M., "Sujet de dissertation". **R.E.Ph.**, a. 16, n. 4.

PHILIBERT, M., "Sur la construction d'une dissertation". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 6.

PHILIBERT, M., "Un texte expliqué: Bossuet, **Discours sur l'Histoir Universelle". R.E.Ph.**, a. 5, n. 1.

"Philosophy for sixth forms: stimulus to thought. **Times Educational Supplement**, 4, December, 1948.

Philosophy for the sixth: symposium at S. Katharine's training College, Positinscale, Reuwick. **Times Educational Supplement,** 24 April, 1953.

*PINILLOS, J.L., "Sobre la estructura metodológica de la sabiduría y de las ciencias. **Revista de Filosofía,** Madrid, n. 48, Enero-Mayo, 1954.

*PIÑERA LLERA, Humberto. **La enseñanza de la filosofía en Cuba.** La Habana, Ed. Hércules.

PIÑERA LLERA, Humberto, "The teaching of Philosophy in Cuba". **Unesco, Phil.**, 1953.

PODES, Günther, "Wie soll man er machen? Unterrichtser fahrungen mit einer freiwilligen Arbeitgemeinschaft in Philosophie". **P.P,** II, n. 1, 1957.

POLLE, F., **Uber den Schulunterricht *in der* Philosophie.** Dresden, Teubner, 1894.

POMMER, Josef, **Beispiele und Aufgaben sur Leher vom kategorischen Syllogismus nebst Andeutungen über den Unterrichtsgang.** Wien, Holder, 1884.

POMMER, Josef., "Über die Behandlung des kategorischen Syllogismus bei dem Logikunterricht". **Z.O.G.**

POMMER, O., "Physik und philosaphische Propaedeutik". **Monatsschrift f. d. Naturwissenschaftlichen Unterricht.**

*"Ponencias del II Congreso Internacional de Milán. La enseñanza de la filosofía", **Magister,** Lima, Ministerio de Educación Pública, II, n. 4.

"PROFESORES SECUNDARIOS DE FILOSOFIA DO RIO GRANDE DO SUL. Manifiesto pela manutençâa do ensino da Filosofía no curso secundario". **Jornal do Dia,** Pôrto Alegre, 1 e 8 de marco de 1959.

"Programme de Philosophie". **R.E.Ph.**, n. 11.

"Projet de programme". **R.E.Ph.**, a. 5, n. 2.

"Projet de programme pour la classe de philosophie". **R.E.Ph.**, a. 9. n.. 2.

Projet de réforme des classes de Philosophie et de Sciences expérimentales". **R.E.Ph.**, a. 8, n. 4.

PROSCH, Franz, **Die Gramatik als Gegenstand des deutschen und philosophisch-propaedeutischen Unterricht.** Wien, Hoelder, 1885.

PÜLLEN Karl, "Der Gegenstand den Mathematik". **Stoffer Auf.**

PÜLLEN, Karl, "Die Geschichte des Philosophieunterrichts in ihrer Bedeutung für seine gegenwartige Gestaltung". **P.P.**, n. 9, September, 1957.

PÜLLEN, Karl, "Die Lektüre philosophischer texte". **Die Problematik der philosophiunterrichts an Hoeheren Schulen.** Düsseldorf, Paedagogischer Verlag Schawann, 1958.

PÜLLEN, Karl, **Die Problematik des Philosophiunterrichts an Hoheren Schulen. Ein Beitrag zum Verhalthis un Philosophie und Bildung.** Düsseldorf, Paedogogischer Verlag Schwann, 1958.

PÜLLEN, Karl, "Die verschiedenen Formen der philosophischen Unterrischen", **Stoffer Auf.**

PÜLLEN, Karl, "Methodische und didaktische Einzelprobleme". **Stoffer Auf.**

PÜLLEN, Karl, "Philosophie und Mathematik im Unterricht". **Stoffer Auf.**

PÜLLEN, Karl, "Zielsetzungen der philosophischen Unterweisung auf der hoeheren Schule". **Stoffer Auf.**

QUEDLINBURG, Ehlers, "Anregungen zur Programmgestaltung philosophischer Forbildungskurse für Lehrer hoeheren Lehranstalten". **Ph.U.**, III, n. 2.

QUILLET, Pierre, "Le nouveau régime des études supérieures de philosophie. Trop ou trop peu de réforme". **R.E.Ph.**, a. 17, n. 2.

RAAB, Friedrich, "Grundfragen der Paedagogik der Philosophie (Ziele und Wege philosophischer Unterweisung)". **Jahrbuch der Erziehungs - Wissenschaft und Jugendkunde**, 1, 1925.

RAMNOUX, Cl., "La lecture". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 2-3.

RANFT, F., "Berufskunde und Philosophie im Unterrich". **Stoffer Auf.**

RANFT, F., "Die Lebenskunde im ihrem Verhaltnis Zur Philosophie". **Stoffer Auf.**

RANFT, F., "Lebenskunde und Philosophie im Unterrich". **Stoffer Auf.**

RASPER, O., "Philosophie an hoeheren Schulen". **Vierteljahrensschrift für wisseenschaftliche Paedagogik**, 1952.

RAUSCH, Alfred, "Die Stoa. Ein Beitrag zur philosophischen Propadeutik". **S. Ibbergs Neue Jahrbücher,** II ,1903.

RAUSCH, Alfred, "Elemente der Philosophie (Ein Beitrag Zur Frage der philosophischen Propaedeutik)". **L.L.,** 1909.

RAUSCH, Alfred, "Philosophische Propaedeutik". **Handbuch für Lehrer hoherer Schulen,** Leipzig, Teubner, 1906.

RAUSCH, Alfred., "Uber die Pflicht der hoeheren Schulen in die Philosophie einzuführen". **Verhandlungen der IX Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen,** 64, 1903.

REBOUL, O., "Pour un Bulletin des élèves de Philosophie". **R.E.Ph.,** a. 6, n. 2.

Recherche Pedadogique. Enseignement de la Philosophie. Colloque de Bordeax. 5-6 Fevrier, 1959). Rapport préparatoire et Synthese des Réponses au quéstionaire établi por G. Durand.

"Recherche pédagogique relative à l'enseignement de la philosophie, Journées de Rennes". **RE. Ph.,** a. 9, n. 5.

REHMKE, Johanes, "Die philosophische Propadeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer hoeheren Schulen". **M.H.Sch.,** I.

REID, L. Arnaud, "Philosophy in sixth forms. 1. Conflicts in the young mind". **Times Educational Supplement,** 31, July, 48.

REID, L. Arnaud., "Philosophy in sixth form. 2. A choice of approach", **Times Educational Supplement.** 14-August-48.

REID, L. Arnaud, "Philosophy in sixth forms. 3. The problem of religions belief". **Times Educational Supplement,** 28 Augus, 48.

REMY, Yvonne, "Réflexions sur l'enseignement de la morale". **M.E.,** n. 13-14.

REMY, Yvonne, "Réflexions sur l'enseignement de la morale". **M.E.,** n. 18.

RENARD-SERRE, M., "Histoire de la philosophie et explication de textes". **R.E.Ph.,** a. 6, n. 2.

RICOEUR, Paul, "L'Histoire de la philosophie et l'unite du vrai". **Histoire et verité,** Paris, Edition du Seuil 1955.

RICHERT, Hans, "Die Stellung der Philosophie in der preussischen tik in Preussen". **Ph.U.,** II, n. 2-3.

RICHERT, Hans, "Unterrichtsverwaltung und philosophische Propaedentik in Prenssen. **Ph. U.,** II, n. 2-3.

"Richtlinien für den Philosophie unterricht an den Gymnasien". **N.R.W.,** Entwurf.

Richtlinien für Unterricht in Philosophie. Der Kulturminister des Landes Schleswig - Holstein, 1952.

RITTWEGER, Karl, **Die philosophische Propaedeutik und der deutsche** Unterricht in den oberen Klassen des Gymnasiumn. G.P., Hildburghassen, 1853.

ROBERT, R., "Plaidoyer pour un parent pauvre" **L'information littéraire,** Mai Juin 1961.

ROBINET, Cl., "Du rôle pédagogique de l'histoire de la philosophie". **R.E.Ph.,** a. 8, h. 3.

ROBINET, A., "Socrate et le Professeur". **R.E.Ph.,** a. 2, n. 4.

ROLAND CORBISIER, **Ensaio sôbre a situaçao do estudo da filosofia no Brasil.** Rio, CADES, 1954.

*ROMERO, Francisco, **Sobre la condición y el estudio de la filosofía.** Buenos Aires, Univ. de Buenos Aires, 1959.

*ROMERO, Francisco, "Sobre el estudio de la filosofía". **Qué es la filosofía,** Buenos Aires, Ed. Columba, 1953.

ROUSSET, Bernard, "Actualité de la philosophie et sciences humaines". **R.E.Ph.,** a. 9, n. 2.

ROUSSET, Bernard, A propos de la réforma, des réflexions qu'elle inspire et des conclusions qu' elle suggère". **R.E.Ph.,** a. 17, n. 3.

RUDOLPH, Max, "Zur philosophischen Propaedeutik". **L.L.,** 1928.

RUGG, H., "The quiet Mind and creative imaginative: a next step in education". **The New Era,** 38, 1957.

RÜPING, Heinrich, "Bezichungen des Mathematischen Unterrichts zu anderen Lehrfaechern". Behnke Heinrich **Der Mathematische Unterricht,** Goettengen, Vandenhock, 1954.

RUSSIER, J., "Ecrivains ou philosophes". **R.E.Ph., a. 8,** n. 1.

RUYTINX, Jacques et APOSTEL, León, "Morale et Langage". **M.E.,** n. 13-14.

SACKMANN, Paul, "Lehrproben in philosophischer Propaedeutik". **L.L.,** 1918.

SAKMANN, P., "Lehrproben in philosophischer Propadeutik über die Begriffe Kausalitaet, Naturgesetz und - erklaerung". **M.H.Sch.,** 17, 1919.

*SALAZAR BONDY, Augusto, **En torno a la educación,** Lima, Fac. de Educación, 1965, segunda parte.

*SALAZAR BONDY, Augusto, "La enseñanza de la filosofía en la Educación Secundaria, I. ¿Se enseña filosofía en el colegio?". **Suplemento dominical de El Comercio,** n. 319, 14 de Junio de 1959.

*SALAZAR BONDY, Augusto, "La enseñanza de la filosofía en la Educación Secundaria, II. ¿Debe enseñarse filosofía en el colegio?" **Sup. Dom. de El Comercio,** n. 326, 2 de Agosto de 1959.

*SALAZAR BONDY, Augusto, "La enseñanza de la filosofía en la Educación Secundaria, III. Los imperativos de la Educación Filosófica". **Sup. Dom. de El Comercio, n. 329, 23 de Agosto de 1959.**

*SALAZAR BONDY, Augusto, **Lecturas filosóficas.** Lima, Ed. Educación Renovada, 1965.

*SALAZAR BONDY,Augusto, "La Psicologia y la reforma de la Educación Secundaria". **Sup. Dom. de El Comercio,** n. 339, 1° de Naviembre de 1959.

*SALAZAR BONDY, Augusto, "Sobre la lectura y comentario de textos". En **Lecturas filosóficas,** Lima, Ed. Educación Renovada, 1965, Anexo 1.

SALDANHA, Nelson, "Filosofia, Critica Filosófica e Filosofia Didáctica". **Diário de Pernambuco, Suplemento dominical,** 21-9-58.

SALDANHA, Nelson, "Notas sôbre o ensino da Filosofia no curriculo secundario. **Actualidades Pedagógicas,** n. 35, 1955.

SALDANHA, Nelson, "O problema da posição doutrinária do ensino da Filosofia". **Anais do I Congresso Nacional de Professôres do Ensino Secundario,** Recife, 1957.

*SALINAS GARCIA, Telmo, "El estudio de la filosofía en la educación secundaria". **Educación,** Lima, Universidad de San Marcos, año VIII, n. 17.

*SALVADOR, Antonio, "La enseñanza y la función de la filosofía en las Universidades". **I.C.Fil.**

SAMUEL, Viscount, "Philosophy at the Universities". **Universities Quarterly,** 1. n. 4, 1947.

SANT'Ana, Dionisio, **A filosofia como objeto de pedagogia,** Pôrto, Ed. Se ara Nova, 1958.

SANTOS, Teobaldo de Miranda, "O estudio de Filosofía". **A Arte de Estudar,** Compahia, Editora Nacional.

SARTORI, August, **Die Philosophie als Unterrichtsgegenstand in der Prima.** Jahresbericht, Katherineum Lübeck, 1898.

SCHEMME, W., "Die Religionsphilosophie im Philosophieunterricht". **Staffer Auf.**

SCHEMME, W., "Philosophie und Begegnung mit der Dichtung". **Stoffer Auf.**

SCHEMME, W., "Was heisst philosophieren? . **Stoffer Auf.**

SCHERWATZKY, Robert, "Die Philosophie in der Schule". **Schule und Wissenschaft,** 4, 1929-1930.

SCHERWATZKY, Robert, "Philosophie im Deutschunterricht". **Deutschkunde**, a. 39, 1925.

SCHLEMMER, Hans, "Die psychologischen Grundlagen des philosophischen Unterrichts". **Ph.U.**, III, n .3.

SCHLEMMER, Hans, "Die Philosophie in der hoeheren Schule". **Wesen und Wege der Schulreform.** Berlin, Weidmann, 1930.

SCHLEMMER, Hans, "Jugendliches Seelenleben und Philosophieunterricht". **Ph.Sch.**, I, 1929-1930.

SCHMIDKUNZ, Hans, "Logik und Gymnasialpoedagogik". **Neue Jharbücher**, 1915, Jg. 18.

SCHMIDKUNZ, Hans, "Philosophische Propaedeutik in neuester Literatur". 1916.

SCHMIDT, Friedrich Jacob, "Die philosophie auf den hoeheren Schulen". **Preussische Jahrbücher**, 1902.

SCHMIDT, W., **Die Philosophische Propaedeutik im physikalischen** Unterricht, Düren, G.P., 1904.

SCHMITZ, W., "Die Philosophie in der hoeheren Schule". **Hoeheren Schule**, a. 9, n. 2.

SCHMITZ, W., "Zur Einführung der Philosophie unterrichts in den Arbeitsbereich der hoheren Schule". **Das Studien Seminar** 1, 2, 1956.

SCHNASS, Franz et al. **Deutschkumde Philosophische Propaedeutik**, Breslan, Hirtl, 1925.

SCHNEIDER, Gustav, "Der philosophische Unterricht in den hoeheren Schulen". **Zeitschrift f.d. Gymnasialwesen**, 57, 1903.

SCHNITZLER, Michoel Hubert, **Der Deutschunterricht als philosophische Propadeutik.** Heidelberg, Ehring, 1922.

SCHOENBRUNN, Walter, "Philosophische Arbeits gemeinschaft". **Deutsch kunde**, 2, 1928.

SCHRECKENBERG, Wilheln "Die Behandlung logischer Fragen im Philosophieunterricht". **P.P.**, n. 9, 1958.

SCHRECKENBERG, Wilheln, "Die Behandlung ethischer Probleme im Philosophieunterricht". **P.P.**, n. 1, Januar 1957.

SCHRODER, "Der Philosophieunterricht in den mathematisch-naturwissenchaftlichen Faechern". **Der mathem. und naturwiss Unterricht. 4.**

SCHULTE - TIGGES, August, "Der mathematisch - naturwissenchftliche Unterricht und die philosophische Propaedeutik". **M.H.Sch.**, II.

SCHULTE - HUBBERT, Heinrich, "Katholische Religion und Philosophie in der hoeheren Schule. **Ph.U.**, I, n. 2.

SCHULTZE, L., "Die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften in Prima und die aufgabe der philosophischen propaedeutik. **Beirlage Z. Jahresbericht der Gymnasiums zu Landsberg,** a.w., 1889.

SCHWANTKE, Christoph, "Grundsaetzliches zur Philosophie auf der Schule". **Deutschkunde,** a. 38, 1924.

SCHWARTZKOPF, P., "Die Pflicht der hoeheren Schulen in die Philosophie einzuführen". **Z.D.U.,** 1904.

SCHWUBBE, "Von der Pflege und Übung der Syllogistik bein Unterricht". **Jahrerbericht des Gymnasiums in Paderborn,** 1861.

SEELIGER, "Wie ist der Unterricht in der philosophischen Propaedeutik am besten zu erteilen?" **Das humanistische Gymnasium,** Jg. 15, Heft 1.

SELGE, P., "Logische Schulung im deutschen Unterricht". **L.L.,** 75.

SELLIEN, Ewald, "Philosophie im physikalischen Unterricht". **Ballauf Phil.**

SELLIEN, Ewald, "Physik und Philosophie". **Der philosophische Unterricht,** I, n. 2, 1930.

SERREAU, "Sur l'épreuve de philosophie dans la série Mathématiques et Téchnique". **R.E.Ph.,** a. 1, n. 1.

SIEGEL, E., **Methodik des Unterrichts in der philosophischen Propaedeutik, Wien,** 1913.

SIMON, Jakob, "Alklassische Schullectüre im Dienste des psychologischen Unterrichts". Brünn, Deutsches Real gymnasium, 1907.

SINGER, M., "Pour lutter contre le verbiage". **R.E.Ph.,** a. 9, n. 3.

SINGER, "Réponse de Mlle. Singer". **R.E.Ph.,** a. 8, n. 5.

SMOLLE, Leo, **Zur Einführung in das Studium der Psychologie als propaedeutischen Unterrichtsgegenstand,** Brünn, Staotsg P., 1884.

SOURIAU, Anne, "Avantages de l'interrogation mutuelle". **I.D., C.P.,** a. 22, n. 62.

SOURIAU, Anne, "Interrogation et timidité". **I.D.,** a. 22, n. 62.

SOURIAU, Anne, "Sur le premier sujet de dissertation à proposer en classe de Philosophie". **R.E.Ph.,** a. 6, n. 3.

SOURIAU, A., "Sur quelques nouveaux auteurs au programme du baccalauréat". **R.E.PH.,** a. 11, n. 6.

SOURIAU, Anne, "Sujets de dissertations sur les auteurs du programme", **R.E.Ph.,** a. 15, n. 4.

SOURIAU, Anne, "La philosophie au brevet de technicien des métiers de la musique", **R.E.Ph.,** a. 13, n. 4.

SOURIAU, Anne, "Climat". **I.D., C.P.**

SOURIAU, Anne, "Une expérience d'interrogation au Baccalauréat". **R.E.Ph.**, Paris, a. 7, n. 6.

SOURIAU, Anne, "Experience d'interrogation an baccalauréat: l'interrogation analytique au choix. **R.E.Ph.**, a. 8, n. 6.

SPENGLER, Gustav, **Über systematische Behandlung der Begriffslehre im Logikunterricht.** K.K. Staats Obergymnasium Prag-Neustadt, 1893.

SPIRE, André, "Sur un essai pour remplacer le cours suivi par des définitions". **R.E.Ph.**, a. 1, n. 2-3.

STAHL, Arthur, **Mansch und Welt. Ein Beitrag zur philosophischen Unterweisung. 1. Epikur und die Stoa.** Wesel, Kühler, 1909.

STEINBERG, Alma, "Einführung in die Weltanschauungsfragen im Religionsunterricht der U II". **Ph.Sch.**, III, 1936.

STOCK, Eugen, "Philosophische Arbeitegemeinschaften im Anschluss an den mathematischen Unterricht". **M.H.Sch.**, 30, 1931.

STOCK, Eugen, "Philosophische Propaedeutik und exakte Wissenschaften". **M.H.Sch.**, 28, 1929.

STOFFER, Helmut (ed.), **Aufgabe und Gestaltung der Philosophie-Unterrichts. Handreichungen für den Philosophielehrer.** Frankfurt am Main, Verlag Moritz Diesterweg.

STOFFER, H., "Besprechungen von Einleitungswerken". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Das Seinsphaenomen bei Heraklit und Parmenides". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Das Wesen der Philosophie". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Die Ethik im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Die Logik im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Die Naturphilosophie im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Die Ontologie im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Die Philosophie im Ganzen der Kultur insbesondere der Erziehung und Bildung". **Stoffer Auf.**

STOFFER, Hellmut, "Die Sprachphilosophie im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

STOFFER, Hellmut, "Eine Einführung in die moderne Logik im Schulunterricht "**P.P.**, n. 3.

STOFFER, H., "Einführung in die Philosophie von ihrer Geschichte aus **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Literatur zum Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

STOFFER, H., "Von 'Selbstwiederspruch zun 'Seinspruch' (von Descartes zu Heidegger). **Stoffer Auf.**

STUTZER, E., "Konzentrationsaufgaben aus den ethischen Unterrichtsfaechern". **L.L.**, n. 45, 1896.

STUBE, Rudolf, "Literaturbericht 'Philosophie' **Z.D.U.**, 26, 30.

STRENGER, Ireneu, "O ensino da Filosofia no curso secundario". **Revista Brasileira de Filosofia**, n. 20. . . .

SUBES et al, "L'enseignement de la philosophie dans les Ecoles normales d' Instituteurs". **R.E.Ph.**, a. 3, n. 4.

SUCUPIRA, Newton, "A posição da Filosofia no curso secundario brasileiro". **Anais do I Encontro Nacional de Professôres Secundários de Filosofia**, 1959.

TANESSE, G., "La Philosophie dans l'enseignement secondaire espagnol". **R.E.Ph.**, a. 11, n. 4.

TEXIER, "Sur le programme de Sciences expérimentales". **R.E.Ph.**, a. 2, n. 1.

THIEDE, Johannes, **Eine von der Naturerkenntnis ausgehende propaedeutische Behandlung der Philosophie in der Schule.** Koeslin, Henders, 1904.

THIEL, Manfred, "Das Problem der philosophischen interpretation". **Studium Generale**, 1952.

matik und Naturwisschaft". **Der mathem. u. naturwiss Unterricht.** 2. Bouvier.

TIEDEMANN, W., "Über den philosophischen Unterricht in der Mathematik und Naturwisschaft". **Der mathem. u .naturwiss Unterricht.** 2.

*TODOLI. J., "Didáctica de la ética". **R.E.**, Madrid, n. 10.

TRAENCKNER, Ch., "Die philosophischen Elemente in der Lehrerbildung" **Paedagogische Blaetter**, 43, 1914.

*TRIAS, Manuel B., "La enseñanza de la lógica". **Revista de Educacación**, La Plata, a. 1, n. 6.

TRICAUD, Fr., "Colloques concernent l'enseignement de la philosophie (Journées de Rennes)". **R.E.Ph.**, a. 9, n. 5.

TROTIGNON, Pierre, "Introduction à la lecture du **Parménide** de Platón". **R.E.Ph.**, a. 7, n. 1.

TROTIGNON, Pierre, "Pour enseigner l'Esthétique". **R.E.Ph.**, a. 12, n. 5.

TROTIGNON, Pierre, "Reflexions sur le cours de philosophie". **R.E.Ph.**, a. 17, n. 6.

TUMLIRZ, Otto, "Der philosophische Einführungsunterrit an den hoeheren Schulen Oesterreichts". **Ph.Sch.**, III, 1913.

UHLIG, G., "Ülber die philosophische Propaedeutik". **Das humanistische Gymnasium,** 95.

ULMANN, Jacques, "L'enseignement de la philosophie dans les classes préparatoires aux grandes Ecoles Scientifiques". **R.E.Ph.,** a. 1, n. 2-3

ULMANN, Jacques, "La philosophie au concours de 'coloniale' **R.E.Ph.,** a. 1, n. 4-5.

"Une bibliothèque de classe; projet et exemple". **R.E.Ph.,** a. 1, n. 1; a. 1, n. 4-5; a. 1, n. 6; a. 2, n. 1.

"Un texte explique **(Traité des Passions,** art. 49)". **R.E.Ph.,** Paris, a. 7, n. 3.

"Una réforme de la licence". **R.E.Ph.,** a. 11, n. 2.

UNESCO, "Conclusions of the Enquiry and Suggestions for the Development and Improvement of the Teaching of Philosophy", **Unesco, Phil.** 1953.

UNESCO, "Resolution du Comité international d'experts sur l'enseignement de la philosophie". **R.E.Ph.,** a. 2, n. 1.

UNESCO, **The Teaching of Philosophy,** Paris, 1953.

UPPENKAMP, August, **Einige Kapitel der Logik im Aschluss an Ciceros Tuskulanische Untersuchungen Übersichtlich dargestelt.** Düsseldorf, G.P., 1885.

U.R.S.S., **Matierialy vsiesoiouznogo soviechtchaniia zaviedouiouchtchikh kafedrami obchtchestviennykh.** Moskva, Gossoudarstvieenoie izdatielstvo politicheskoi litieratoury, 1958.

Utilité de l'interrogation orale individualle", **I.D., C.P.,** a. 22, n. 62

VAIHINGER, H., **Die Philosophie in der Staatsprüfung Zugleich in der philosophischen Propaedeutik.** Berlin, Reuter & Reichard, 1906.

VAIH IN GER, H., "Philosophie und Schule" in **Zeitsechrift f. Deutschkunde.** 1926, Heft 3.

*VALEGA GARCIA, César, "Cuestionario general y cuestionario sobre La refutación del realismo de W.T. Store". A.S.B., **Lecturas filosóficas,** Anexo 5.

VALOIS, Luiz "O estudo da Filosofia". A **Tribuna,** Recife, 24-10-59.

VALOIS, Luiz, "Problemática da disciplina filosófica na estructura do ensino médio e superior do Brasil". **Imprensa Universitária,** Recife, 1959.

VAN DE MEULEBROEKE, Marthe, "Remarques sur un article de Mine Remy: Réflexions sur l'enseignement de la morale". **M.E.,** n. 16.

VANSELOW, Max, "Der Philosophische Unterricht im Dienst der voelkischen Erzichung", **Ph.U.,** IV, n. 2-3, 1933.

VANSELOW, Max, "Philosophische Behandlung eines lyrischen Gedichts", **Ph. Sch.**, 1, 1929-1930.

*VAZ FERREIRA, Carlos, "Sobre enseñanza de la moral", **Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza,** Montevideo, Obras de Carlos Vaz Ferreira, Vol. II, 1957.

*VAZ FERREIRA, Carlos, "Cómo debe enseñarse la filosofía en la enseñanza secundaria". **Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza,** Montevideo, Obras de Carlos Vaz Ferreira Vol. II, 1957.

*VAZ FERREIRA, Carlos, "Sobre la enseñanza de la Filosofía". **Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza,** Montevideo, Vl. II, 1957.

VELOSO, Arthur Versiani, "A Filosofia como matéria de ensinança", **Kriterion,** n. 15-16, 1951.

VELOSO, Arthur Versiani, **A Filosofia e seu estudo.** Agir, 1947.

VELOSO, Arthur Versiani, Acêrca do ensina da Filosofia no Brasil". **Anais do I Congreso Brasileiro de Filosofia,** Sao Pâulo.

VELOSO, Arthur Versioni, "Do ensino da Filosofia na Fronça e outros paises". **Diário de minas** de 4, 18 e 25 de agosto e 1, 21 e 22 de setembre de 1957.

VERDENAL, René, "L'enseignement de la philosophie dans des clases préparatoires aux grandes Ecoles". **R.E.Ph.,** a. 1, n. 2-3.

VERDERNAL, René, "Y a-t-il une crise de l'enseignement de la philosophie", **R.E.Ph.,** a. 3, n. 2-3.

VERNES, Jean René, "La notation au Baccalauréat". **R.E.Ph.,** a. 7, n. 2.

VERNES, Jean René, et CHÂTEAU, J., "La notation au Baccalauréat". **R.E.Ph.,** a 7, n. 4.

VERNES, Jean René, "La notation au Baccalauréat". **R.E.Ph.,** Paris, a. 7, n. 5.

VILLENEUVE, Suzanne, "Diagnostic sans pronostic: quelques réflexions sur la classe de philosophie". **E.R.D. 36.**

VILLENEUVE, Suzanne et al. **L'enseignement de la philosophie,** Recherches et Debats, 36, Paris Librairie Arthéme Fayard, 1961.

*VILLALPANDO, José Vicente, **Didáctica de la filosofía,** México, Universidad Nacional Autónoma, 1959.

VITA, Luis Washington, "A Filosofia e seu ensino". **Revista de Pedagogia,** n. 1, 1956.

VOGRINZ, Gottfried, "Kritische Bemergungen zum lehrstoff der philosophischen Propaedeutik". **18 Jahresschrift des K.K. Gymnasium in Villach,** Eigenverlag, 1897.

VOGT, Peter "Philosophische Propadeutik". **Lexikon der Paedagogik** Freiburg, 1914, Bd. 3.

VOGT, Peter, "Studenbilder der philosophischen Propaedeutik", **Ph.Sch.**, III, 1931.

VOGT, Walter, "Eine andere Art Philosophiunterricht". **Ph.Sch.**, III, 1931.

VOLLERT, E., "Das Problem der philosophischen Propaedeutik. **L.L.**, 1925.

VOWINKEL, Ernst, "Aus der Werkstatt des philosophischen Unterricht". **Ph.Sch.**, II, 1930-1931.

VOWINKEL, Ernst, "Die Auswahl des Philosophischen Lektüre in der Arbeitsgemeinschaften", **Ph.U.**, 2, n. 2-3.

VOWINKEL, Ernst, "Die Philosophie in der hoeheren Schule. Ein Bericht über die Lage, **Neue Jahrbücher**, a. 6, 1930.

VOWINKEL, Ernst, "Fragestellungen der Gegenwart in der philosophischen Arbeitsgemeinschaft". **Ph.Sch.**, I, 1929-1930.

VOWINKEL, Ernst, "Nietzsches "Morgenroete" in der philosophischen Arbeitsgemeinschaft". **Ph.Sch.**, III, 1931.

VOWINKEL, Ernst, **Paedagogische Deutungen Philosopische Prolegomenen zu einem System des hoeheren Unterrichts.** Berlin, Weidmann, 1908, Bd. VII.

VOWINKEL, Ernst, "Philosophische Anthropologie in der Arbeitsgemeinschaft". **Ph.U.**, 3.

VOWINKEL, Ernst, Philosophie im deutschen Unterricht". **Zeitschrift für Deutschkunde**, a. 41, 1927.

VOWINKEL, Ernst, "Philosophische Propaedeutik und philosophische Lekture". Edert, E., **Beitraege zum Deutschunterricht**, 1927.

WAGNER, Johannes, "Ausgangspunkte und Wege der Ethik-Unterricht". **P.P.**, 12, n. 9, 1958.

WAGNER, Johannes, "Die Erkenntnistheorie im Philosophieunterricht". **Stoffer Auf.**

WAGNER, Johannes, "Kants Gefühl der Achtung als Kern des Ethikunterricht". **Stoffer Auf.**

WAGNER, Johannes, "Platons Apologie des Sokrates in Philosophieunterricht". **H.Sch.**, n. 8, 1955.

WAGNER, Johannes, "Über die Zusammenarbeit zwischen Deutsch und Philosophieunterricht". **P.P.**, Frankfurt, n. 2, Februar 1960.

*WAGNER DE REYNA, Alberto, **La filosofía en Iberoamérica**. Lima, Sociedad Peruana de Filosofía, 1949, cap. 1.

WEHNERT, Bruno, "Philosophische Unterweisung auf hoeheren Schulen". **L.L.**, 1911.

WEIBENFELS,O., "Die Philosophie auf dem Gymnasium". **Zeitschift f.d Gymnasialwesen**, a. 53. 1899.

WEIDEL, Karl, "Die Philosophie und die neue Lehrerbildung". **Ph. U.**, II, n. 1.

WEINRICH, Hermann, **Die Philosophie als Führer in der Schule und Leben Unterredungen mit jungen Menschen.** Berlin, Salle, 1927.

WENDT, Gustav, **Deutsch und philophische Propaedeutik.** München, Beck, 1895.

WENDT, Gustav, **Didaktik und Methodik des deutschen Unterricht und der philosophischen Propaedeutik.** München, Beck, 1896.

WENZL, Aloys, "Der Philosophieunterricht an den hoeheren Schulen Deutchlands". **Internacional Review of Education**, 2, 1956.

WERNICKE, Alexander, **Mathematik und philosophische Propaedeutik.** Leipzig, Teubner, 1912, VII.

*WHITROW, G.I., **El estudio de la filosofía de la ciencia, México, Universidad** Nacional de México. Suplementos del Seminario de Problemas científicos y filosóficos, n. 4, 2da. Serie, 1958.

WILLING, Karl, **Gramatik als philosophische Propaedeutik,** Berlin Langenscheidt, 1935.

WINDEL, Rudolf, "Zur 'Behandlung philosophis-lyrischer Gedichte' in der Prima". **L.L.**, n. 32, 1892.

WINDERLICH, Rudolf, "Induktion und Deduktion im chemischen Unterricht". **P.Sch.**, 1, 1929-30.

WITZSCHE, E., "Der Philosophieunterricht in evangelischer Sicht". **Stoffer Auf.**

WOLFF, Robert, "Philosophie im Chemischen Unterricht". **Ballauf. Phil.**

WÜRTENBERG, Gustav, **Weltanschauungsfragen und Gegenwartsprobleme im Religionsunterricht der Oberstufe.** Frankfurt, Diesterweg, 1927, VI.

WUST, Peter, "Von Beruf der Philosophie für die geistige Gestaltung unserer Zeit". **Ph.U.**, I, n. 3, 1930.

*ZARAGÜETA, B.J., "Plan de enseñanza de la Filosofía en la Universidad". **R.E.**, n. 10, 1953.

ZIERMANN, Paul, **Die Philosophie im hoeheren Schulenunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Oberrealschule.** Steglits, Werner, 1906.

ZIERMANN, Paul, "Philosophische Propaedeutik **Deutsche Schulerziehung**, I, 1907.

ZILLGENZ, Gerhard, **Philosophische Propaedeutik an Gymnasien,** Waren, Gymnasialprogramm, 1884.

ZIMMERMANN, Cajetan, "Philosophie an den hoeheren Schulen". **Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Paedagogik**, a. 46, 1914.

INDICE

Págs.

Prólogo 9

I.— Educación y Filosofía 13
1. Idea de la educación, 15
2. Educación y socialización, 16
3. Educación y personalización, 17
4. Las formas de la educación, 17
5. La educación adaptativa, 17
6. La educación suscitadora, 18
7. La educación filosófica, 18
8. Contraste con otras clases de educación, 20
9. Bibliografía, 23

II.— La Filosofía en la Educación Secundaria 25
1. La multiplicidad de sistemas y tradiciones, nacionales y la posibilidad de enseñar filosofía, 27
2. La objeción psicológica, 27
3. La objeción de especialización, 28
4. La objeción pragmática, 28
5. La exigencia de enseñar filosofía, 29
6. Lugar de la enseñanza de la filosofía, 32
7. Bibliografía, 33

III.— Fines de la Enseñanza de la Filosofía 35
1. Necesidad de fijar los fines de la enseñanza de la filosofía, 37
2. La adquisición de una nueva visión del mundo, 37
3. La formación racional, 38
4. La orientación práctica, 39
5. La enseñanza filosófica y el hombre, 40
6. Objetivos específicos, 40
7. Lo que no se debe hacer al enseñar filosofía, 41
8. Bibliografía, 43

IV.— El Profesor de Filosofía 45
1. Importancia del profesor de filosofía, 47
2. La necesidad de filosofar, 47
3. Actitud ante la verdad, 48
4. Cualidades morales, 48
5. El profesor y el lenguaje, 49
6. La cultura filosófica, 50
7. La cultura general, 51
8. La experiencia de la vida, 51
9. La preocupación por el hombre, 52
10. El realismo, 52
11. Cinco rasgos importantes, 53
12. La formación del docente, 53
13. Bibliografía, 54

Págs.

V.— El alumno de Filosofía 57
1. Importancia de las cualidades del alumno, 59
2. Escolaridad previa, 59
3. El dominio del lenguaje, 60
4. La madurez personal, 60
5. Otros rasgos valiosos, 61
6. Restricción y generalización de los caracteres señalados, 62
7. Bibliografía, 63

VI.— La Evolución de la Enseñanza Filosófica 65
1. La enseñanza filosófica y el proceso de la filosofía, 67
2. La filosofía clásica, 67
3. La filosofía medioeval, 70
4. La edad moderna, 73
5. La filosofía actual, 75
6. Bibliografía, 76

VII.— Formas de la Enseñanza Filosófica 79
1. Diversidad de la enseñanza filosófica, 81
2. Por la obligatoriedad, 81
3. Por la duración de la enseñanza, 81
4. Según la programación de la enseñanza, 82
5. Según el tipo de enseñanza, 83
6. Por el nivel, 84
7. Por la amplitud de la materia, 85
8. Por el enfoque, 85
9. Por el procedimiento y el alumnado, 86
10. Bibliografía, 87

VIII.— El Método de la Enseñanza Filosófica 89
1. La idea de método, 91
2. Formas de método, 91
3. El método pedagógico como método de acción, 93
4. El método didáctico, 93
5. El método científico, 93
6. El método didáctico-filosófico, 94
7. Bibliografía, 96

IX.— La Exposición Filosófico - Didáctica 97
1. Concepto y esquema general, 99
2. El problema del fundamento, 99
3. Lo que no es la exposición filosófica, 100
4. El discurso filosófico y la exposición didáctica, 102
5. Formas de la exposición filosófica, 103
6. Ventajas y defectos, 105
7. Bibliografía, 106

X.— La Interrogación Didáctica en Filosofía 107
1. Deslinde preliminar, 109
2. Clases de interrogación, 109
3. La pregunta didáctica, 110
4. La interrogación didáctico-filosófica, 110
5. Tipos de interrogación didáctico-filosófica, 112

Págs.

6. Observaciones sobre el procedimiento, 113
7. Bibliografía, 114

XI.— El Método Socrático o Dialogado 115
1. Concepto y fundamento, 117
2. Socratismo histórico y actual, 117
3. Tipos de clase dialogada, 118
4. Procedimiento general, 119
5. Procedimientos auxiliares, 122
6. Precauciones, 122
7. Condiciones de aplicación. Ventajas y limitaciones, 123
8. Bibliografía, 125

XII.— El Método de Lectura y Comentario de textos 127
1. Rasgos distintivos del método, 129
2. Fundamento y finalidad, 129
3. Posibilidad de la lectura filosófica, 130
4. Condiciones de aplicación, 132
5. Métodos de aplicación, 132
6. Los dos polos de la lectura filosófica, 133
7. ¿Qué textos leer?, 135
8. Importancia de la adecuada selección, 140
9. Procedimiento, 140
10. Preguntas guía, 142
11. Ventajas y limitaciones, 145
12. Bibliografía, 146

XIII.— El Método de Análisis Lingüístico 149
1. Análisis lingüístico y comentario de textos, 151
2. Lenguaje y filosofía, 151
3. Análisis filosófico, 153
4. Algunas interrogaciones típicas, 155
5. Fundamento y alcance de la didáctica lingüística en filosofía, 156
6. Procedimiento, 157
7. Ejemplo de análisis lingüístico, 159
8. Ventajas y limitaciones, 170
9. Bibliografía, 171

XIV.— El Método Fenomenológico Crítico 173
1. Caracterización general, 175
2. Alcance y fundamento del método, 175
3. Procedimiento, 177
4. Ilustración de su empleo, 179
5. Ventajas y limitaciones, 182
6. Bibliografía, 184

XV.— El Estudio Dirigido en Filosofía 185
1. Concepto general y procedimientos especiales, 187
2. El estudio dirigido y la didáctica filosófica, 188
3. Las unidades didácticas, 189
4. Ejemplos de aplicación, 192
5. Los cuestionarios y ejercicios de aplicación, 192
6. Los trabajos prácticos, 194

Págs.

7. Redacción de disertaciones y ensayos, 194
8. El debate, 197
9. Ventajas y limitaciones, 198
10. Bibliografía, 199

XVI.— Actividades Extracurriculares, Medios Auxiliares, Materiales Didácticos 201

1. Clubes y círculos de estudio, 203
2. Conferencias, debates, coloquios, 203
3. Obras de consulta, 203
4. Gráficos y diagramas; cuadros sinópticos, 203
5. Juegos instructivos, 209
6. Grabaciones, radio, televisión, cine, 210
7. Materiales para enseñanza programada, 211
8. Bibliografía, 214

XVII.— La Didáctica y las Disciplinas Filosóficas 215

1. Las disciplinas filosóficas, 217
2. Teoría del conocimiento, epistemología, 217
3. Lógica, 218
4. Axiología, estética, 221
5. Antropología filosófica; filosofía de la historia, 223
6. Metafísica; ontología, 223
7. La historia de la filosofía, 224
8. Observaciones sobre la enseñanza de la psicología, 228
9. Bibliografía, 231

XVIII.— La Coordinación Interdisciplinaria 233

1. Necesidad de la coordinación, 235
2. Formas de la coordinación, 235
3. La coordinación filosófico-científica, 236
4. Filosofía y psicología, 236
5. Filosofía y ciencias sociales, 238
6. Los cursos de lengua y literatura, 238
7. Los cursos de religión, 240
8. Filosofía y arte, 240
9. Bibliografía, 240

XIX.— Algunas Consideraciones sobre la evaluación del aprendizaje en Filosofía 243

1. Observaciones preliminares, 245
2. El examen oral, 247
3. El ensayo, 248
4. Las pruebas objetivas y mixtas, 250
5. La evaluación del aprendizaje en el estudio dirigido, 253
6. Bibliografía, 254

Epílogo 255

Apéndices

Anexo I: Algunos Programas de filosofía para la educación secundaria 257

Anexo II: Repertorio bibliográfico general sobre la enseñanza de la filosofía en la educación secundaria 289